

# A IDENTIDADE DOCENTE AOS OLHOS DAS CRIANÇAS

## THE TEACHERS' IDENTITY UNDER THE EYES OF CHILDREN

José Douglas Alves dos Santos\*

Marizete Lucini\*\*

**Resumo:** Este artigo resulta de uma investigação sobre a identidade docente na contemporaneidade na concepção das crianças. Leva-se em consideração a quebra de imagens que esse profissional vem tendo em seu próprio campo de trabalho, por meio das diversas transformações sociais ocorridas nas últimas décadas e das novas relações estabelecidas com os discentes. Refletimos sobre algumas das representações docentes advindas de pesquisas científicas e também aquelas expressas através das narrativas das crianças. Atribuímos um sentido político e cultural às imagens captadas pelas crianças sobre o professor e seu papel social. Nesse sentido, as consideramos sujeitos sociais, culturais, e de direitos; seres sociais produtores de cultura. Na relação entre professores e alunos percebemos – salientando as poucas exceções – um diálogo que permanece fechado às múltiplas possibilidades formativas. Tendo como base de investigação a pesquisa qualitativa, apresentamos a(s) identidade(s) docente e algumas de suas problemáticas, o que possibilita refletir sobre a necessidade de ressignificação da identidade docente na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Identidade(s) docente. Crianças. Educação.

**Abstract:** This article results from an investigation on the teachers' identity contemporaneously in children's conception. We take in consideration the image shattering this professionals have been having within their work field, through the much diverse social transformations that have occurred in the last decades and the new relationships established with the student body. We reflect upon some of the teachers' representations derived from scientific researches and also those expressed through the children's narratives. We attributed political and cultural sense to the images the children picked up on their teachers and their social role. This way, we consider them social, cultural and rightful beings; social beings that are producers of culture. In the relationship between teachers and students we noticed – stressing out the few exceptions – a dialogue that remains closed to the multiple formative possibilities. Having the qualitative research as our investigation basis, we present the teachers' identity(ies) and some of their problematic, which enable reflection upon the need for the ressignification of the teachers' identity contemporaneously.

**Keywords:** Teachers' identity(ies). Children. Education.

## A identidade docente aos olhos das crianças

Este artigo resulta de reflexões suscitadas por uma pesquisa desenvolvida com crianças sobre a identidade docente. Ao investigarmos com as crianças quem é o professor, as discussões sobre a identidade docente e sua representação na contemporaneidade emergem como elementos fundamentais para compreendermos que a imagem do professor é uma produção histórica e cultural que na atualidade passa por redefinições e ressignificações. Como afirma Oliveira:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para as quais não se sente preparado. Muitas vezes, os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é mais importante. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Mediante os desafios que a docência enfrenta na contemporaneidade, num tempo em que o professor é constantemente questionado, pensar a identidade docente nos pareceu fundamental como forma de compreendermos como a sociedade concebe o professor e qual identidade ou quais identidades docentes foram e são produzidas e reproduzidas no ser professor para as crianças.

Para tanto, utilizamos os dados coletados para uma recente pesquisa acadêmica<sup>1</sup> que evidencia o olhar de alunos e alunas sobre o professor, contribuindo para a formação dessa imagem docente contemporânea. Ressaltamos que esse processo de escuta das crianças foi fundamental para se (re)pensar a identidade docente e suas representações.

## Identidade(s) e representações da docência

*“O professor é importante, porque é porque se não for aí não é importante o professor. Se não é importante então não é.”<sup>2</sup>*  
(Maria, 8 anos)

O professor, historicamente, é visto pela sociedade como um profissional secundário, como se sua função fosse menos relevante que outras, sem contar que ele é mantido em segundo plano quando se pensa em Educação (ARROYO, 2007). Isso implica em imagens quebradas desses trabalhadores e dos demais envolvidos no processo educacional (ARROYO, 2009).

Hoje, os diferentes meios de comunicação retratam a imagem docente de diversas formas. Seja como um trabalhador que praticamente abdica de seus sonhos e de sua vida pessoal para investir em crianças e jovens, como podemos perceber nos filmes “Freedom Writes” (Richard LaGravenese, 2007) e “Mr. Holland’s Opus” (Stephen Herek, 1995), seja como um sujeito qualquer – como no caso de um episódio da série exibida pela Rede Globo, “Carga Pesada” (2008), em que um dos protagonistas se organiza com a população local para dar aula, como se fosse essa uma função comum a qualquer cidadão que saiba ler e escrever, sem precisar de técnicas e estudos específicos.

Além dessas representações, ainda temos outra que é comum nos noticiários e programas jornalísticos, que é a de “imagem esfacelada” do professor (BUTTLER, 2010). Nessa linha, seguem duas abordagens que merecem destaque: a do professor ideal, representado na maioria dos casos por mulheres, de meia idade, que remetem a uma figura materna (NATALI, 2010), ou a do professor como um trabalhador descontente com seu trabalho, desani-

mado, que sofre com muitos problemas e que não têm perspectivas de melhoria.



Fonte: Quino (2010, p. 62).

Em qualquer uma dessas representações – excetuando-se algumas produções –, percebe-se a identidade do professor por meio de concepções muitas vezes compactuadas por pessoas ou instituições que veem o professor de fora, longe de sua área de trabalho. Nesse sentido, tais representações pouco agregam à sua realidade.

Conhecer a identidade profissional do professor a partir de seu campo de trabalho, a partir da escola – sem desconsiderar os eventos sociais que estão presentes em sua vida, o contexto social – nos permite situar esse trabalhador na sociedade, outorgando devidamente seu lugar social e sua importância (NETO, 2005).

A origem social dos professores traduz, em boa medida, o lugar e as condições com a qual ele trabalhará. E o seu consumo cultural determinará a própria imagem de profissionais que são (BARRETTO, 2010). Pesquisas recentes (GESTRADO/UFMG, 2010) mostram que o consumo cultural ainda se caracteriza como pouco constante na vida desse trabalhador.

O professor é um profissional que tem como distinção uma “identidade”. Essa identidade é o que forma o eu profissional, e como Nóvoa (1992) esclarece, ela não está dissociada do eu pes-

soal, “[...] sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” (1992, p. 7).

Inúmeras pesquisas apontam aspectos sobre a profissão docente e sua função, construindo bases de estudo para refletir sobre a prática político-pedagógica desse trabalhador. Nessas pesquisas podemos identificar a crise de identidade dos professores.

Se a identidade do professor está em crise ou permanece em crise – como aponta estudo de António Nóvoa em 1992, na qual afirma que desde a década de 1970 os professores têm passado por momentos difíceis (NÓVOA, 1992) – seu trabalho também está (e permanece) em crise. E seu trabalho está vinculado à sua cultura; aquilo que ele produz.

É no seu campo profissional, em outras palavras, na sua relação com a escola, que o professor produz sua cultura e sua própria imagem. “A identidade não existe em si, mas sempre em relação a outras identidades. Assim também pode ser dito em relação à cultura, que só se constitui na relação entre pares.” (MEDEIROS, 2009, p. 67). A propósito, o que acontece na relação professor e aluno (ensino e aprendizagem) são trocas em que estão implicadas diferentes experiências culturais.

Entretanto, pouco se conhece sobre as *culturas infantis* porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isso acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise. Entre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável. (QUINTEIRO, 2009, p. 20-21).

Ao procedermos por uma coleta de dados para uma pesquisa sobre o que pensam as crianças sobre o professor (SANTOS, 2013) também pudemos identificar a imagem desse profissional pelos olhos das crianças. Levando em consideração os aspectos político-sociais dessa relação, dessa troca de vivências, de saberes com os alunos, consideramos relevante pensar o professor a partir dos alunos(a). São sujeitos que ocupam o mesmo espaço por um longo período de tempo, que vivem em “conflitos pacíficos” e em “harmonia abalada” constantemente. Ouvir as crianças nos pareceu significativo, pois nos parece que nem sempre as crianças são consideradas como sujeitos sociais que efetivamente estão implicadas na construção da identidade docente.

### **A criança como sujeito social**

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, apesar das críticas que recebe<sup>3</sup>, apresenta elementos que ajudam a questionar o papel social construído por uma visão adultocêntrica da infância na atualidade. A Convenção defende o direito de expressão das crianças e indica a escuta e o respeito às mesmas. Como afirma Browne, “[...] ao ouvirmos mais as crianças, mais ficaremos cientes do que elas necessitam para desenvolver suas identidades, sua confiança e sua autoestima.” (BROWNE, 2010, p. 95).

Wood (2010, p. 140) aponta que “[...] escutar as vozes das crianças configura um desafio para os discursos da política dominante e para as práticas pedagógicas, ao planejamento do currículo e à avaliação.” Certamente, as políticas educacionais que se baseiam na concepção adultocêntrica do processo educativo apresentam

forte resistência quando são questionadas, ainda mais quando tais questionamentos se baseiam na visão de crianças.

Nesse sentido, corroboramos com Rubem Alves quando afirma que: “As escolas existem para transformar crianças que brincam em adultos que trabalham.” (2008, p. 110). As crianças, principalmente das séries iniciais do ensino fundamental, precisam aprender algo que lhes seja significativo para a vida e não apenas para provas. Dessa forma, gradualmente, podemos desenvolver uma lógica de Educação qualitativa em todas as séries da *vida escolar*.

Na escola eu aprendi complicadas classificações botânicas, taxonomias, nomes latinos – que esqueci. Mas nenhum professor jamais chamou a minha atenção para a beleza de uma árvore ou para o curioso das simetrias das folhas. Parece que, naquele tempo, as escolas estavam mais preocupadas em fazer com que os alunos decorassem palavras que com a realidade para a qual elas apontam. As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver melhor o mundo. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. (ALVES, 2008, p. 133).

Consideramos as crianças como seres pensantes e produtores de cultura<sup>4</sup>, pois elas “[...] não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura.” (COHN, 2005, p. 35).

Por que, às vezes, as coisas que penso que eu sei não são como sei? Será que eu não sei mesmo nada? (Aline, 6 anos<sup>5</sup>).



As experiências vividas na trajetória escolar, comumente, baseiam-se numa relação verticalizada. Esse modelo de relação professor e aluno, quando calcado em relações hierárquicas de poder, pouco contribui para uma educação emancipadora. Essa relação vertical entre alunos e professores ocorre com maior incidência na Educação Básica, pois as crianças, na perspectiva do senso comum “não são”, mas virão a ser. “A infância é definida como período de preparação, um período de ‘ainda não ser capaz e de não-participação.’” (BEHERA; PRAMANIK, 2001, p. 153).

Os adultos pensam que nos conhecem muito bem. O que pode haver de interessante numa criança? Viveu pouco, pouco sabe, pouco entende. Mas todos esquecem como eram quando eram crianças, e pensam que de repente agora são inteligentíssimos.” (KORCZAK, 1981, p. 52).

É este o pensamento mais comum difundido não apenas no meio escolar, mas em boa parte de nossa sociedade. As crianças pouco viveram, por isso, pouco sabem.

Dessa forma, a escola e sua estrutura curricular correspondem a um sistema que trata a criança sem considerá-la como ser ativo que participa de uma dinâmica social. Segundo Saviani (2008, p. 15): “A escola existe [...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado”, ou seja, o saber sistematizado. Logo, seu currículo é elaborado em função dessa lógica. Nessa lógica escolar, é preciso ensinar mais Português e Matemática, e dispor do mínimo de tempo possível para as demais disciplinas.



Fonte: Quino (2010, p. 59).

Pensamos e defendemos uma escola que ultrapasse essa compreensão e um ensino baseado somente na aquisição da leitura e da escrita, que compreende a criança como ser elementar, de pouco ou nenhum saber, que existe na sua “significância”. Em outras palavras, acreditamos em

[...] um currículo e uma escola na qual as crianças possam aprender sobre o mundo em que vivem, um mundo múltiplo e cheio de surpresas, e possam dominar as diferentes ferramentas que permitam seu acesso aos saberes possibilitados por esse mundo, e possam aprender a relacionar-se com os outros e com o mundo em liberdade. (GALLO, 2001, p. 39).

Por que a escola e a sociedade em si não levam em consideração as crianças e seus saberes? Sabemos que

[...] sua experiência é peculiar e distinta do adulto. [...] trata-se de uma experiência muito mais reduzida que a do adulto, e, além disso, fragmentada. Há muitas coisas e lugares aos quais não têm acesso, não participa da vida política [...]” (GUIMARÃES; SARAVALI, 2011, p. 145).

Com todos os estudos e pesquisas realizadas sobre crianças nos últimos decênios, “[...] começou-se a perceber na criança um su-

*jeito social*. A partir dessa reformulação [...] novos estudos vêm sendo propostos e realizados, e com eles novas descobertas sobre o mundo das crianças têm surgido.” (COHN, 2005, p. 11). Podemos dizer que esse pensamento ainda hegemônico encontra-se obsoleto do ponto de vista científico e social, visto que as crianças são “sujeitos sociais, culturais, de direitos” (ARROYO, 2009, p. 59).

Então, “[...] por que excluir as crianças da participação plena sobre os destinos de nossas sociedades? Que conseqüências esta atitude traz para este segmento social e para a sociedade como um todo?” (CASTRO, 2001, p. 27). Torna-se contraditório na prática profissional e social considerar a criança como um ser cultural, social e de direitos e continuar a tratá-la como um objeto sem emoções verdadeiras, sem capacidade, sem conhecimentos.



Fonte: Quino (2010, p. 57).

E se mudássemos a forma como vemos as crianças e os conteúdos que ensinamos, não estaríamos mudando a relação professor-aluno através de uma nova postura docente? Não é este o grande desafio da escola e dos professores na contemporaneidade: admitir que as crianças mudaram ao longo dos últimos tempos, e que a escola e o professor também precisam mudar? Mudar as formas de ver essas crianças? (ARROYO, 2009; SANTOS, 2012).

[...] as crianças percorrem caminhos bastante singulares na construção de suas representações sobre a escola e sobre o professor. Justamente temas que lhes são tão familiares e rotineiros. Isso significa que, mesmo se tratando de um conhecimento que para muitos assume um caráter de transmissão cultural ou pedagógica, os sujeitos não o assimilam de forma passiva, mas o reelaboram e o interpretam. (GUIMARÃES; SARAVALI, 2011, p. 153).

Reconhecemos que, mesmo com todos os debates e estudos a respeito desta temática, ainda estamos distantes de considerar as crianças como sujeitos que constituem sua cultura. Na relação entre professores e alunos percebemos – salientando as poucas exceções – um diálogo que permanece fechado às múltiplas possibilidades formativas. Falta reconhecimento àqueles que, anos passados, nós também fomos.

### **Imagens pedagógicas e sociais**

Muitos profissionais da Educação falam a respeito das imagens refletidas dentro da sala de aula<sup>6</sup>, seja da sua ou dos alunos. Muitos também dizem que há uma inconsistência na construção de uma imagem comum, que a realidade não se estabelece da mesma forma em todos os lugares e com todos os envolvidos.

Têm-se, de fato, vastos estudos a respeito da diversidade sociocultural produzida pelos homens<sup>7</sup>, na escola ou fora dela. *Ninguém é igual a ninguém*, da mesma forma que todos se consideram sujeitos iguais perante a lei (mesmo que isso não aconteça). Mas se conseguirmos desenhar, num emaranhado de linhas construídas por várias vozes, uma imagem (ou imagens) que caracte-

rize o professor e o aluno de nossos tempos, poderemos contribuir para a formação de nossa identidade, nos ressignificando dentro de nossas práticas pedagógicas – dentro ou fora da escola.

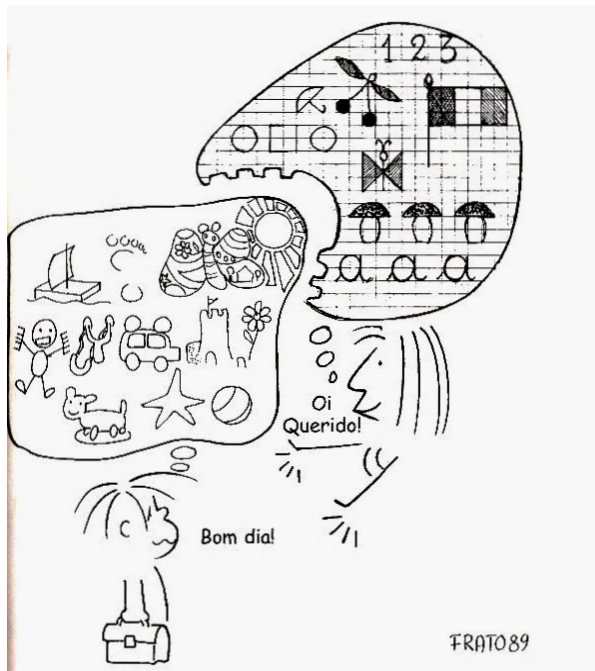
Essa redefinição de imagens nos ajuda a colocar em xeque nossas autoimagens, nos vemos de outro ângulo e nos inquietamos por isso, pois o que vemos de nós não é exatamente o que veem de nós (ARROYO, 2009). Nossa cultura adultocêntrica fortaleceu a tese de que crianças não têm capacidade cognitiva para expressar o que pensam a respeito da profissão docente. Talvez seja pelo fato de que não nos coloquemos no mesmo nível de respeito e valorização com elas do mesmo modo que o fazemos com os adultos (KORCZAK, 1981).

Por que se preocupar com o que pensam e com o que dizem as crianças? Por que escutar e o que apreender de suas falas, aparentemente tão desarticuladas, talvez engraçadas? Por que prestar atenção aos conteúdos dessas falas? Estamos tratando **de e com** crianças capazes de atuar socialmente e de influenciar definitivamente no rumo das transformações das sociedades em que vivem, enquanto aprendem a apreender o mundo. As falas das crianças oferecem informações preciosas e únicas para nos auxiliar na interpretação dos fatos do mundo na medida de sua espontaneidade e capacidade criativa natural.

Ouvindo crianças de qualquer idade com atenção fica fácil perceber que elas são como antenas ligadas, captando as novidades, atentas aos movimentos do mundo e extremamente suscetíveis a tudo o que é novo e bom. (PACHECO; TASSARA, 2001, p. 193).

Ver a identidade profissional do professor refletida no espelho das crianças gera uma nova tensão. Se a imagem diverge daquela convencionada, o trabalho ali realizado também pode seguir outro contorno diferente do imaginado. A cultura produzida na relação professor e aluno reflete uma escola de pouco diálogo com a histó-

ria e a realidade dos envolvidos no processo educacional.



Fonte: Tonucci (2008, p. 65).

Conhecer e compreender as necessidades dos professores e, principalmente, dos alunos nos parece que é uma condição necessária para analisar e alterar o currículo e as práticas estabelecidas nas instituições de ensino, pois os professores são a referência da Educação e os alunos são a referência de seu trabalho.

Para tanto, torna-se imprescindível conhecer mais e melhor os professores também na perspectiva das crianças. Em pesquisa recente sobre o trabalho docente na Educação básica no Brasil (2010), o Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), traz relevantes reflexões sobre o profissional professor.



Fonte: Tonucci (2008, p. 91).

Na pesquisa foi demonstrado que os professores estão insatisfeitos com sua remuneração, por considerarem injusta à dedicação ao trabalho; 37% dos professores trabalham em duas unidades educacionais; 48% não possuem pós-graduação; 42% estão no ensino fundamental, ensinando turmas do 1º ao 5º ano; 71% levam atividades do seu local de trabalho para serem realizadas em casa; 53% não fazem nenhum tipo de atividade física regular; entre outros (GESTRADO/UFMG, 2010).

Esses dados nos ajudam a pensar sobre a Educação, sua estrutura, organização e funcionalidade em nossos tempos, o que não

é objetivo desse estudo. No entanto, estes dados são relevantes quando associados à realidade educacional brasileira. Conhecendo bem a condição de vida e a rotina de trabalho de nossos professores, podemos olhá-los de outro lugar, de sua realidade concreta.

### **Identidade(s) docentes na expressão das crianças**

O conceito de identidade, assim como o de infância, passou por uma quebra de paradigma que resultou, em nossos tempos, numa nova proposta temática. Não se pensa somente em “identidade”, mas sim em “identidades”, uma vez que somos compostos por diversas representações sociais e fazemos partes de diversos grupos que compõem a diversidade social.

A identidade se produz e reproduz infinitamente em nossa sociedade contemporânea (BAUMAN, 2005; VIEIRA, 2009; HALL, 2011; WOODWARD, 2011), e por isso ela não pode ser vista de forma unitária e estática. “Identidade se revela como invenção e não como descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção.” (FARIA; SOUZA, 2011, p. 37). Uma construção em reconstrução permanente.

O ser humano, a depender do contexto em que se encontra, pode assumir diversas identidades (HALL, 2011; FARIA; SOUZA, 2011). E com o professor não é diferente. Ser professor não o exime de um comportamento diferente, mesmo em sala de aula. Inclusive, é justamente em sala de aula que o professor mais produz e reproduz suas novas identidades.

Isso se deve ao fato de que experiência e nossa representação social parte inicialmente de nossos alunos. É a partir deles que delimitamos os objetivos a serem alcançados no trabalho pedagó-



gico e a partir deles também que somos instigados a rever nossas imagens e autoimagens. E “[...] no espelho dos educandos nos descobrimos e formamos” (ARROYO, 2009, p. 64).

Se a criança com quem trabalhamos mostra-se diferente da visão idealizada ou satanizada de nossa sociedade, mostra-se quebrada diante de nosso próprio pré-conceito, nós também nos quebramos enquanto profissionais da Educação.

A infância, adolescência e juventude nos ameaçam porque ameaçam os alicerces de uma construção e representação da docência e da pedagogia que vem de vinte e cinco séculos. Alicerces que cremos firmes, inquebráveis. E logo essa menina e moçada as coloca em juízo. (ARROYO, 2009, p. 37-38).

Essa relação tão intrinsecamente próxima entre professor e aluno e entre suas representações é importante para esclarecer a dependência mútua entre os sujeitos. Tanto os alunos precisam dos professores quanto os professores precisam – e talvez em maior relevância – dos alunos.

A partir das relações com o outro estabelecemos nossas identidades. Nesse caso, a partir da relação entre professor e aluno, das experiências diárias durante o ano letivo, estabelece-se uma identidade social; o que ao professor transcende somente a ideia de uma identidade profissional.

“As relações com o outro geram também identidades sociais, isto é, sentimentos de pertença a um grupo com o qual o indivíduo é susceptível de se identificar.” (SALES; CHAMON, 2011, p. 187). A relação afetiva oriunda do exercício docente é o vínculo de pertença a que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem dividem.

Compreender o significado da identidade docente e das relações estabelecidas em seu exercício profissional contribui com os estudos culturais em torno das infâncias e das crianças, visto que elas são abordadas enquanto sujeito social ativo e atuante, enquanto protagonistas do processo educacional.

[...] as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. Desse modo, análises dos que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino, e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias. (COHN, 2005, p. 41-42).

E melhor compreender a docência, complementamos. Compreender “[...] o que uma criança pensa sobre a instituição escolar e sobre o professor é importante” (GUIMARÃES; SARAVALI, 2011, p. 155) para compreendermos a nós mesmos enquanto profissionais da Educação. Mas, e afinal, o que pensam as crianças sobre o professor?

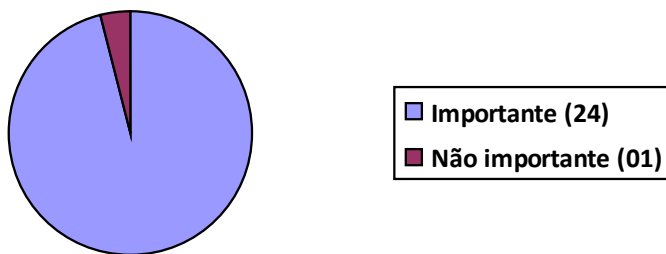
“Reconheçamos que, nos avanços da gestão democrática, a presença e a voz dos alunos muito pouco avançou.” (ARROYO, 2009, p. 42). Ressaltamos esse ponto, pois não podemos esquecer que as crianças ainda estão em um processo de “reconhecimento social”. Elas ficaram caladas e esquecidas por um longo tempo, vivendo na *cultura do silêncio* impostas pelos adultos.

Então, temos as *crianças que falam*, mas também temos processos de socialização que levam a *não falar* (a criança pode ser recusar a falar, ela não quer falar). É importante

apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto da ‘pouca fala’. Isso demanda do pesquisador enfrentar uma dificuldade muito grande, que é como entender o que não é dito ou aquilo que é dito numa ‘palavrinha’ só, o que aquilo sintetiza. (DEMARTINI, 2009, p. 8).

“O professor é importante, porque é porque se não foi aí não é importante o professor. Se não é importante então não é.” (Maria, 8 anos). Na pesquisa de Santos (2013) podemos perceber o quanto os alunos e alunas consideram o professor como importante. De 25 entrevistados, somente uma criança disse que o professor não era importante. “Porque ele é chato, enjuado [sic]” (Bubú, 8 anos). Conforme podemos observar no gráfico a seguir:

**Gráfico 1 - Para você, o professor é ou não é importante em sua vida?**



Fonte: Santos (2013), a partir das entrevistas com as crianças.

Nessa mesma pesquisa, quando questionados sobre o porquê do professor ser importante ou não, boa parte das respostas recaiu sobre o processo de ensino; o professor visto como aquele que

ensina, que está ali para fazer as crianças, aprenderem a escrever, ler, contar... Para aprenderem. Alguns até o determinam como os sujeitos que os farão ser “gente”.

Porque ele me ensina a ser gente, a aprender sobre a vida, a aprender como é... que faz. Se eu não tivesse, por exemplo, se eu não tivesse professor eu não seria desembargadora [seu sonho de profissão quando for adulta], que eu não ia saber de nada, eu não ia saber o que era tal, o que era outra coisa. Ele é importante para mim, o professor. (Lala, 9 anos).

Porque sem o professor eu não sabia de nada. (Mari, 8 anos).

Porque eles ensina a gente, faz a sabedoria da gente, mostra que a gente é aluno exemplar [sic] (Dentinho, 9 anos).

Porque ensina, dá um bom envolvimento. Ensina as coisas, dá um bom envolvimento para o aluno. (Roberta, 9 anos).

Para aprender a ler, a escrever, ser um, pra quando crescer ser um bom adulto. (Celucas, 8 anos).

Porque ele vai nos ensinar quando crescer a gente ter um futuro bem melhor. (Lalá, 9 anos).

Porque ele me ensina e me ajuda a fazer todas as coisas que eu vou aprender daqui pra frente. (Messi, 8 anos).

Porque quando a gente crescer a gente vai estudar e não vai ficar na rua e ele ensina a gente, e muito, bastante. (Melaine, 9 anos).

Podemos perceber nessas falas que o professor é visto pelos alunos como o sujeito fundamental na formação de sua personalidade e no desenvolvimento de sua vida. “Porque ele me ensina a

ser gente”, “Porque sem ele eu não sabia nada”, “Porque ele me ensina e me ajuda a fazer todas as coisas que eu vou aprender daqui pra frente”, discursos tão reproduzidos na sociedade, pela mídia e pelos próprios profissionais da Educação, pela própria pedagogia, que acabam se tornando respostas comuns em tais situações.

### **Algumas considerações**

O professor frequentemente é visto como profissional cuja função e/ou missão é a de salvar a sociedade ou oferecer um futuro feliz para seus alunos. Muitos pais veem a escola e os professores também com esta função, a de tomar as crianças pelo braço e levá-los até a fase adulta num processo que culminará no futuro ideal.

Um sinal de que este é um pensamento divergente dentro da realidade educacional é quando nos deparamos com a situação escolar, em especial com as diversas situações dentro da sala de aula. Há tensão na escola e na sala de aula como há tensão fora da escola e da sala de aula. A educação é um reflexo da sociedade em que está inserida. A escola não é uma ilha, não está à margem dos problemas sociais.

Os governos deixaram as escolas em condições precárias, sobrecarregaram de alunos a sala de aula, obrigaram os docentes a triplicar os turnos, deixaram a infância, adolescência e juventude nos limites de uma sobrevivência agressiva e depois proclamam em discursos que a instituição escolar deve ser o símbolo do convívio feliz e da democracia [...]  
(ARROYO, 2009, p. 48).

E boa parte da sociedade, principalmente os pais e a grande mídia, reproduzem esse discurso e pressionam a escola e os profes-

res a darem conta de todos os problemas que assolam a Educação e o meio social. Dessa forma, pressionam as crianças a aceitarem e também reproduzirem esse mesmo discurso.

“Para aprender a ler, a escrever, ser um, pra quando crescer ser um bom adulto”, “Porque ele vai nos ensinar quando crescer a gente ter um futuro bem melhor”. O futuro das crianças nas mãos do professor. A educação escolar tem seu papel dentro do processo da formação social, porém ela não é a única e nem poderia fazer isso sozinha. A sociedade precisa assumir a responsabilidade desse processo e também a culpa por seus fracassos, e não apenas jogar nas costas do professor tudo que acontece ou pode vir a acontecer às crianças.

É o mesmo discurso que as crianças ouvem desde cedo e que acabam assimilando como um dogma social: “Vocês precisam estudar para ser alguém na vida”, “Para ser feliz é preciso estudar e ser o melhor”, “Seja sempre o primeiro da turma e quando crescer, será alguém feliz”. O velho discurso de que as crianças ainda *não são, irão ser*. E de que é somente através do *conhecimento escolar, científico*, que elas serão, de fato, “alguém de futuro” e felizes.

Os professores na escola e os pais em casa forcem a criança a concentrar-se em questões acadêmicas, sob a alegação de que o fazem ‘no interesse da criança’. Embora trabalhem muito na escola e em casa, ainda assim seu trabalho não é reconhecido. As crianças não deveriam ser colocadas sob pressão para atingirem a excelência mental. Impeli-las a que cresçam mais depressa intelectual, social e psicologicamente vai paralisá-las em seu desenvolvimento e espoliá-las de sua infância. (BEHERA; PRAMANIK, 2001, p. 172).

A criança contemporânea tem uma carga de trabalho tão intensa e pesada quanto os adultos. Psicologicamente elas são bombardeadas com a pressão de que precisam passar nas provas, nos

vestibulares, conseguirem um bom emprego, ter um bom futuro e assim serem felizes. A soma de seus esforços enquanto criança deve surtir um efeito visível – e esperado – enquanto adulto.

E o que será daquelas crianças que não têm tempo ou condição de estudar? Que lhes falta materiais necessários para esse fim, que precisam trabalhar em casa ou fora para ajudar nas despesas da família. Elas são menos importantes ou menos capazes do que aqueles que além de priorizarem o ensino têm outras tantas obrigações impostas muitas vezes pelos pais?

92 Francesco Tonucci



Fonte: Tonucci (2008, p. 92).

“Porque quando a gente crescer a gente vai estudar e não vai ficar na rua e ele ensina a gente, e muito, bastante.” Não é apresen-

tado às crianças, jovens e adultos de nossa sociedade que mesmo se esforçando ao máximo, e até sendo o primeiro e o melhor em tudo que façam na vida escolar, a vida fora da escola não é mesma, por mais competitiva e parecida que seja, ela talvez não consiga com a mesma “facilidade” aquilo que outrora conseguia.

A educação nos vai conformando como humanos, mas exige a condição prévia de uma existência humana. [...] A sociedade destrói as vidas de tantas crianças, adolescentes, jovens e adultos e depois espera deles, das escolas e dos professores o milagre de fazer que acreditem no futuro, se esforcem, amem o estudo, o conhecimento e os valores que a própria sociedade nega. (ARROYO, 2009, p. 104).

Mas este é o que a sociedade espera dos professores e do sistema educacional. Que ele prepare “bons” adultos. “Porque eles ensina a gente, faz a sabedoria da gente, mostra que é a gente é aluno exemplar”, “Porque ensina, dá um bom envolvimento. Ensina as coisas, dá um bom envolvimento para o aluno”. Porque nossas crianças, em uma visão conservadora de ensino, são o futuro da sociedade.

E todo esse contexto apresentado resulta na crise de identidade pela qual vem passando os professores ao longo desses últimos decênios. Uma imagem quebrada que aos poucos vai ganhando novos contornos. Uma imagem que se reestrutura a partir das imagens discentes.

## Referências

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.



ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEHERA, Deepark Kumar; PRAMANIK, Rashmi. A sobrecarga das crianças escolares: reflexões a partir de uma pequena cidade na Índia. In: CASTRO, Lucia Rabello de. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.

BROWNE, Naima. O desenvolvimento social e emocional das crianças. In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BUTTNER, Daniella Barbosa. **A imagem esfacelada do professor**: um estudo em textos de revistas. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DERMATINI, Zeila de B. Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores.

**Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, jan./jun. 2011.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GUIMARÃES, Taislene; SARAVALI, Eliane Giachetto. O papel da escola e do professor numa situação de não aprendizagem: o que dizem as crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 141-158, jan./abr. 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2011.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

MEDEIROS, Andréa Borges de. **Infância, experiências e memória: crônicas de escola**. 2009. Juiz de Fora: Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2009.

NATALI, Adriana. Imagem esfacelada. **Rev. Ensino Superior**, ano 12, n. 138, mar. 2010.

NETO, Manoel Fernandes de Sousa. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PACHECO, Elza Dias; TASSARA, Helena. Infância, imaginários e subjetividade: representação da morte dos “Mamonas Assassinas”. In: CASTRO, Lucia Rabello de. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.

QUINO. **10 anos com Mafalda**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SALES, Adriane de Castro M.; CHAMON, Edna Maria Q. de Oliveira. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 183-210, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a10.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

SANTOS, J. Douglas Alves. **Humanidade e outros pensamentos**. Aracaju: J Andrade, 2012.

\_\_\_\_\_. **O professor é importante, porque é porque se não for aí não é**: escutando as crianças e pensando o professor. 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Frato**: 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VIEIRA, Liszt. **Identidade e globalização**: impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural. Rio de Janeiro: Record, 2009.

WOOD, Elizabeth. Ouvindo as crianças pequenas: múltiplas vozes, significados e compreensões. In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

## Notas

\* Escritor, autor da obra *Humanidade e outros pensamentos*, graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Pesquisador em Cultura Docente e Discente; Cultura Escolar; Infância e Educação; Política e Sociedade; Educação do Campo; Literatura, Música e Cinema.

\*\* Profa. Dra. da Universidade Federal de Sergipe. No âmbito da pesquisa atua principalmente nos seguintes temas: Ensino de História; Educação do Campo; Pedagogia do Movimento Sem Terra; Educação de Jovens e Adultos; Identidade; Memória; Ensino e Formação de Professores.

<sup>1</sup> Pesquisa de monografia intitulada “O professor é importante, porque é porque se não for aí não é: escutando as crianças e pensando o professor”, apresentada no Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em abril de 2013.

<sup>2</sup> Este é um dos relatos encontrados na pesquisa de Santos (2013) sobre o olhar de crianças a respeito do professor.

<sup>3</sup> Preferimos não adentrar a essas questões, para não perder de vista a temática estabelecida, mas, entre algumas das críticas, podemos ressaltar a de apresentação ocidental da infância, também criticada por Browne (2010).

<sup>4</sup> Isso indica que as crianças, além de estarem inseridas em meios sociais, participam desse meio, interagem com ele e seus pares, formulam estratégias de diálogo e exploração do espaço social, elaborando um sentido para o mundo e suas experiências na produção de sua própria cultura.

<sup>5</sup> Este questionamento intrigante e instigante pode ser encontrado na revista *Nova Escola*, ano 9, n. 74, abr. 1994, em matéria sobre Filosofia na escola.

<sup>6</sup> Entre os quais, citamos como exemplo: Korczak (1981); Nóvoa (1992); Arroyo (2007, 2009), entre outros.

<sup>7</sup> Como destaques se têm: Fernandes (1961); Bourdieu (1983); Corsaro (1985, 1997, 2003); Benjamin (1985); Tamaroff (2000); Sarmento (2003; 2005); Freitas (2006).