

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PAULA ALEXÂNIA ALVES



1290003129



FE

TCC/UNICAMP AL87t

2007/2436

**Tem o exercício docente
correspondido às expectativas dos
professores e professoras?**

CAMPINAS - 2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Tem o exercício docente correspondido às expectativas
dos professores e professoras?

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado para a obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia, desenvolvido
por Paula Alexânia Alves, sob orientação da
Profª Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

CAMPINAS - 2006

UNIDADE:	F.E.
Nº CHAMADA:	15910 Unicamp
V:	EX:
TOMBO:	3129
PROC.:	145107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	24/03/07
Nº CPD:	406248

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

AL87t Alves, Paula Alexania.
Tem o exercício docente correspondido às expectativas de professores e professoras? / Paula Alexania Alves. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Docentes. 2. Expectativas. 3. Formação de professores. 4. Formação profissional. 5. Realização. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-759-BFE

Aprovado em _____ / _____ / _____

Profª Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

Segundo Leitor: Profª. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto

Sumário

Introdução.....	6
Parte I - Uma aproximação das expectativas dos professores: os estudos acadêmicos e as possibilidades de desenvolvimento de um estudo exploratório.....	9
- Professores da educação básica - o que se tem dito sobre eles e como esses dizeres podem nos orientar em relação à compreensão de suas expectativas.....	10
- Das possibilidades de ouvir os professores da educação básica em suas expectativas: as diretrizes metodológicas.....	24
Parte II - O que dizem algumas professoras da educação básica sobre suas expectativas frente ao exercício do magistério.....	29
A escolha da profissão.....	30
Imagens em relação à profissão.....	32
O impacto das políticas educacionais sobre as expectativas das professoras.....	38
Expectativas em relação ao salário.....	42
Organização coletiva, trabalho pedagógico e a realidade escolar.....	47
A imagem social, os alunos e a comunidade.....	52
Expectativas de alcance ideológico.....	56
A consciência docente da realização das expectativas.....	58
A insatisfação por expectativas frustradas e a saúde docente.....	61
Considerações finais.....	66
Bibliografia.....	69
Anexo I.....	71

*Dedico este trabalho a todos os docentes que fazem
de sua prática um instrumento de reflexão.*

*Também o dedico a todos que contribuíram para o meu
crescimento enquanto pessoa, amiga, estudante,
pesquisadora e profissional da educação.*

INTRODUÇÃO

Há muito tem se pesquisado a respeito das deficiências da Educação no Brasil. Muito já se discursou (e ainda tem-se discursado) a respeito das dificuldades do processo de ensino-aprendizagem envolvendo alunos, professores, pais, autoridades. Nessas pesquisas, os professores e seu trabalho têm sido focalizados a partir de diferentes perspectivas.

Muitas pesquisas buscam no aluno os efeitos das relações compartilhadas com seus professores. Outras pesquisam como a professora ou o professor interagem com o aluno e o que fazem para vencer as barreiras que comumente se erguem na sala de aula: indisciplina, as dificuldades de aprendizagem ou a deficiência no atendimento às necessidades educacionais. Ainda outras pesquisas apresentam crônicas do cotidiano escolar, em se focalizam entre outros temas o fracasso escolar em sua relação com a atividade docente, ou as relações de autoridade produzidas na escola. Poucas, porém, têm se aprofundado na análise de como o exercício do ensino tem repercutido na visão que o educador tem de sua profissão e com tem sido relacionado, pelo próprio professor, com sua realização profissional e pessoal.

Considero que, sendo o educador uma das principais vigas do alicerce do processo de ensino, cabe perguntar sobre suas expectativas e sobre as influências positivas ou negativas que elas trazem para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Quais são as circunstâncias e condições de trabalho que têm colaborado para que a prática educativa ganhe e/ou perca sentido para os professores que a vivenciam no cotidiano escolar? Que efeitos essas circunstâncias e condições têm produzido na construção ou destruição das expectativas profissionais dos docentes?

Em “Diários de aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores” (1994), Zabalza destaca a importância das “expectativas docentes” no desenvolvimento profissional dos professores. Recorrendo a uma definição de Shibutami, Zabalza define a idéia de expectativa como:

Uma visão ordenada do mundo de cada um, o que se dá por adquirido sobre os atributos de diferentes de objectos, de acontecimento e da natureza humana. É uma ordenação de coisas recordadas e de coisas esperadas, assim como de coisas realmente percebidas; e uma concepção organizada do que é admissível e do que é possível; constitui a matriz através da qual uma pessoa percebe o seu ambiente. O fato de os homens terem tais perspectivas ordenadas permite-lhes conceber o seu mundo, sempre em mudança, como relativamente estável, ordenado e previsível. Como assinala Reizler, a perspectiva pessoal é uma esquema planificado que vai à frente da experiência, a define e a orienta (p. 161)

O autor ainda relembra que segundo os dizeres de Jenesick (1978, apud Zabalza) a expectativa *serve de base para as ações que o professor ou a professora constróem (...). é uma combinação de crenças e comportamentos continuamente modificados pela interação social.*

Vistas dessa perspectiva, como interpretações derivadas socialmente e continuamente modificadas pela interação social, as expectativas revelam-se como um objeto de estudo complexo sob pelo menos três aspectos.

Porque se configuram e redimensionam-se na diversidade das relações sociais vividas por seus portadores, as expectativas, no que dizem respeito à docência, antecedem e marcam a própria escolha do magistério como profissão. Quando pensamos no lugar ocupado pela docência no imaginário social e nas experiências escolares daqueles que se tornam professores e de suas famílias, percebemos o quanto as expectativas originam-se em relações sociais distintas, até mesmo, da profissão em si. Muitas e muitas vezes são as vivências escolares dos pais ou, até mesmo, o fato de não terem tido acesso à escolaridade, que marcam sua influência sobre o encaminhamento profissional dos filhos que se tornam professores. A valorização que cercou durante muito tempo a função docente, também contribui para a escolha da profissão. Do mesmo modo, a falta de possibilidades econômicas para assumir a carreira desejada pode ser um fator decisivo na escolha da docência e nas expectativas em relação a ela.

As expectativas geradas, em condições diversas, consolidam-se em “diálogo” com outras dimensões da existência concreta dos professores e redimensionam-se durante a formação inicial, o exercício da profissão e a formação continuada. Nesse sentido, para estudá-las, faz-se necessário considerar momentos diversos da vida pessoal e profissional dos professores e situações diversas dentro dessas vidas.

Em segundo lugar, como definidoras e orientadoras da ação docente, as expectativas desdobram-se e dão-se a ver em seus efeitos pessoais e profissionais. Muitas vezes, o que apreendemos na convivência ou nas interlocuções com professores são apenas esses efeitos, perdendo de vista o conjunto de condições em que foram sendo produzidos e suas relações com as expectativas.

Nesse sentido, a complexidade das expectativas como objeto de estudo advém do fato de requererem para sua abordagem um estudo de suas condições de produção. Condições que são sociais e dizem respeito tanto à imediatez das relações sociais vividas (como por exemplo as situações do cotidiano escolar), quanto às condições estruturais e conjunturais

dessas relações (como as políticas e legislação pertinentes à docência, ou mesmo às relações de trabalho em escala mundial que se expressam nessas políticas).

E em terceiro lugar, a complexidade das expectativas decorre do fato de que elas são singularizadas, ou seja, ganham contornos “pessoais” na história das relações sociais vividas pelos indivíduos concretos que se tornam professores. Nesse sentido, a história genérica da docência e sua singularização em histórias parecidas, mas particulares, estão também envolvidas neste tema.

Assim, quando se pergunta acerca das expectativas que os professores têm em relação a sua profissão, está-se perguntando tanto por expectativas que dizem respeito a um segmento profissional, que vive e significa sua profissionalidade, guiado, orientado por um conjunto de “crenças” e “comportamentos” que são comuns a todos os seus membros, a despeito da diversidade das condições de classe, de gênero, de geração, etc, existentes entre eles, e que os distinguem de outros grupos profissionais, como também pelas perspectivas pessoais dessa profissionalidade.

Mobilizada por essas constatações e vivendo, a exemplo de tantos e tantos professores, as contradições entre o que imaginava e desejava em relação à profissão docente e o que vivo, de fato, no seu exercício cotidiano, decidi-me a investigar essa temática, a partir da seguinte questão: tem o exercício docente correspondido às expectativas dos professores e professoras?

Para me aproximar dessa questão e tentar compreendê-la em sua complexidade, recorri a publicações acadêmicas que abordassem a prática profissional e a trajetória de formação de professores da educação básica (das séries iniciais e da educação infantil) e ao contato direto com professoras, através de entrevistas.

Realizei um estudo exploratório envolvendo quatro professoras das primeiras quatro séries do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, que atuam na região de Campinas e que são estudantes dos cursos de Pedagogia da UNICAMP.

No texto que se segue, apresento, inicialmente, a configuração que o problema do estudo foi ganhando em interlocução com algumas produções acadêmicas acerca dos professores e, em seguida, discorro sobre a metodologia que conduziu o trabalho de investigação.

Em uma segunda parte deste texto, apresento e discuto os dados do estudo exploratório desenvolvido.

PARTE I

Uma aproximação das expectativas dos professores: os estudos acadêmicos e as possibilidades de desenvolvimento de um estudo exploratório.

Professores da educação básica - o que se tem dito sobre eles e como esses dizeres podem nos orientar em relação à compreensão de suas expectativas

Entre os estudos sobre professores a que tive acesso e que selecionei, detive-me, inicialmente, no trabalho de Gatti (1997), que discute os impactos da expansão das redes de ensino sobre a formação de professores.

Este estudo que faz uma caracterização genérica dos professores, interessou-me porque problematiza a formação inicial que tem sido proporcionada aos professores de educação básica. Considerando que a formação inicial, responsável pela habilitação profissional, participa da gênese das expectativas e da produção de significados acerca da atividade docente, os dados apresentados por Gatti proporcionaram-me uma série de indícios e de indagações que poderiam ser tematizados no estudo exploratório.

Gatti inicia seu trabalho destacando que a formação de professores representa um grande desafio para as políticas educacionais, frente a grande expansão das redes de ensino e a conseqüente necessidade de docentes e que, enquanto inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional, cuidando sobretudo dos professores, nosso país, ao contrário, pouco tem feito quanto à qualidade da formação e à carreira dos docentes no sentido de reverter o nível educacional da população em geral. Não há nenhuma consciência, como diz a autora, de que não se trata apenas do problema do analfabetismo ou do semi-analfabetismo mas de um problema generalizado de formação deficitária e superficial em todos os níveis do ensino no Brasil

A pesquisadora destaca, a partir de estudos de avaliações disponíveis de cursos de formação de professores, que os mesmos não têm assegurado um ensino capaz de habilitar profissionais com qualificação adequada. É interessante essa afirmação, já que embora não esteja explícita a palavra “todos” ou “nenhum”, ela sugere que não existem professores competentes em atuação. Seria isso verdade? Essa leitura seria sustentada pelos professores? Em que medida a formação recebida tem satisfeito aos professores?

Analisando os cursos de formação de professores, Gatti assinala que as pesquisas feitas nessa área apontam para uma descaracterização crescente dos mesmos, tanto em nível médio, como também da habilitação nos cursos de Pedagogia. Tal descaracterização ocorre

devido à falta de articulação conveniente, entre disciplinas, conteúdos básicos e conteúdos de disciplinas pedagógicas.

Nos cursos de magistério em nível de 2º Grau, a autora destaca como pontos críticos da formação, a redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica específica, o uso inadequado de questões da realidade educacional brasileira, a ausência de preocupação com questões de aprendizagem das crianças de diferentes estratos culturais e com questões de áreas específicas do ensino como: alfabetização, iniciação matemática, estudos sociais, etc, juntamente com os estágios, cuja programação e controle são precários. A falta de livros escritos para o apoio à formação do professor, com conteúdos básicos e metodológicos de ensino, é apontada, pelas pesquisas como outro fator que tem contribuído para a precária formação docente.

Muitos dos problemas existentes na formação de professores em nível médio repetem-se nos cursos de Pedagogia, como a instrumentação pedagógica específica insuficiente, o aligeiramento de conteúdos e sua desarticulação na estrutura do curso. Além disso, as escolas superiores têm-se revelado muito distanciadas dos problemas do exercício do Magistério na Educação Básica e dos problemas concretos da rede escolar como um todo. Esse distanciamento faz-se sentir nos estágios e é agravado pelas características de funcionamento das escolas de formação, em sua maioria, particulares e isoladas, desenvolvendo o curso em três anos e funcionando em turno noturno.

Gatti, acrescenta a esses dados uma análise do papel que as universidades têm desempenhado. De acordo com suas análises, as universidades também pouco têm contribuído para a consolidação de conhecimentos de base pelo professor em formação. Em consequência, ao se formarem, os professores não se mostram conscientes de que ensinar, nas condições de desigualdade social brasileira, é uma prática complexa, além de se sentirem “prontos” ao saírem dos cursos de formação.

Os dados apresentados por Gatti sugeriram-me algumas indagações, não focalizadas por ela, reforçando a convicção de que seria importante apreender qual a avaliação que os professores em exercício fazem de sua formação inicial e o quanto ela respondeu (ou não) a suas expectativas e o quanto sentiram-se prontos (ou não) ao concluírem-na.

Quanto aos impactos das exigências da atual LDB, com relação à formação de professores em nível superior, Gatti assinala que ela com certeza transformou expectativas e vidas de milhares de docentes do país ao desencadear como pontos críticos da formação. E, mesmo sabendo que uma nova legislação pode reorientar perspectivas, que seu impacto total

leva anos para se fazer perceber no concreto do sistema, e que, também, há aspectos do cotidiano escolar que escapam a qualquer legislação e cujo aprimoramento e transformação depende inteiramente de quem faz educação nas salas de aula (a prática como formação), destaca que a valorização do profissional docente concretizada pela LDB em seu artigo 67, que estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos professores enquanto profissionais, com estatutos e planos de carreira definidos, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, piso salarial profissional e incentivos à titulação e à produtividade, inclusão na carga horária de trabalho, de horas de estudo, planejamento e avaliação, ainda não foi capaz de tornar a profissão docente atrativa. A pesquisadora analisa essa contradição como um indicador de que o enaltecimento teórico da profissão esconde uma prática profissional precária e pouco compensadora e que duas provas disso seriam a baixa remuneração que enfrentam os professores do país e a ausência de investimento por parte dos professores em seu progresso como profissionais.

Os dados e análises apresentados por Gatti levaram-me a indagar sobre o que tem sido feito na prática, em termos do cumprimento da nova LDB. Têm os administradores públicos garantindo as condições de trabalho previstas na lei a seus professores em exercício e como isso tem afetado as expectativas desses profissionais?

Em relação à valorização da imagem social da profissão docente, Gatti encontra, em muitas das pesquisas relativas aos professores, a repetição de estereótipos historicamente produzidos acerca da adequação da carreira docente às mulheres. A própria autora reafirma a ocorrência desses estereótipos entre estudantes dos cursos tomados para estudo. Tais estudantes se referiam de modo alienado a suas expectativas em relação ao Magistério e expressavam um não comprometimento com sua própria aprendizagem na direção de uma profissionalização, em função da ausência de significado daquilo que era aprendido nas disciplinas como parte de sua formação e que gerava uma visão desarticulada e frágil sobre a prática que as esperava.

O estudo mostrou também que a grande maioria dos professores (em exercício e em formação) aponta as atividades com os alunos e as relações afetivas no trabalho como um fator de gratificação no magistério e o salário injusto, insuficiente e ruim como causa de sua frustração. Outro fator explicativo para a não realização de expectativas é a postura do Estado, das autoridades em geral, em relação aos problemas educacionais. Os professores, segundo Gatti, apontam como frustrantes a ausência de políticas educacionais, de objetivos mais claros

e, sobretudo, a descontinuidade de ações pelos sucessivos administradores públicos da educação.

Na mesma linha de caracterização genérica dos professores e professoras dos ciclos e séries iniciais da escola básica, outro estudo em que me detive foi o de Gatti, Espósito e Silva (1998).

Gatti, Espósito e Silva, na pesquisa *Características de professores(as) de 1º Grau: Perfil e expectativas* (1998), elaboraram um estudo quantitativo baseado em um questionário para que professores ativos no 1º Grau, na rede pública dos estados do Maranhão, Minas Gerais e São Paulo respondessem, tendo em vista caracterizar a situação socioeconômica, o grau de instrução e a condição de vida e de trabalho desses professores. Esses dados interessaram-me enquanto indicadores de como essas condições influenciam na construção das expectativas dos professores em relação a sua profissão.

Nos três estados, a maioria dos professores de 1º Grau pesquisados era composta por mulheres (98%) e dessas 49% tinham idades entre 35 e 45 anos. Os professores do Maranhão tendencialmente concentraram-se nos valores mais baixos da escala de nível socioeconômicos e os de São Paulo nos níveis mais altos. Os dados mostraram que os professores geralmente variavam as séries, não se especializando em um tipo de trabalho, por exemplo, alfabetizar. Quanto ao grau de instrução, 53% dos professores tinha nível superior e, com exceção de dois casos no Maranhão, todos tinham o 2º grau completo.

Sobre as condições de vida as autoras assinalaram que a maior parte dos professores não exercia outro trabalho além do trabalho docente (66%). Porém, há uma parcela que não deve ser ignorada e que tem outra ocupação além da escola. A proporção é pequena no Maranhão e é bem mais expressiva em Minas Gerais (41%) e São Paulo (37%).

Quanto à importância relativa do salário do professor para a sua manutenção e/ou de sua família, verificou-se que: em 16% dos casos é o único salário, em 24% dos casos ele é declarado fundamental para a família, e em 38% dos casos ele cobre despesas pessoais dos docentes e contribui para o orçamento familiar; em 10% dos casos, o salário é usado apenas para despesas pessoais dos docentes e em 8% dos casos é usado para sua manutenção. Tais dados mostram a importância fundamental do salário para o padrão de vida dos docentes pesquisados e de suas famílias.

As condições de trabalho também influem no modo dos professores encararem sua profissão: a média do número de alunos declarados como atendidos pelos professores foi de trinta e oito no Maranhão, trinta e um em Minas Gerais e trinta e três em São Paulo. Em

média quatro horas semanais eram utilizadas para o preparo de aulas e três horas na correção de exercício ou provas. As atividades com pais também eram reduzidas, bem como as atividades extra-escolares e reuniões pedagógicas. Quanto ao pagamento de horas-atividade, 44% deles declararam que não recebiam esse tipo de pagamento. Em São Paulo 77% recebiam, em Minas Gerais 42% e no Maranhão, somente 27%.

Quanto a sua formação inicial, os docentes enfatizaram que os aspectos deficientes da mesma foram a relação teoria e prática, a compreensão de aspectos psicológicos das crianças, a elaboração de materiais didáticos e o despreparo para lidar com a relação escola-comunidade.

Sobre os cursos de capacitação oferecidos pelas redes de ensino cerca de 21% dos professores pesquisados avaliaram que os cursos não contribuíram para seu trabalho porque tinha pouco tempo de duração ou porque não ofereciam nenhuma ajuda real. Outros 70% consideraram que de alguma forma estes cursos trouxeram contribuição e ampliaram os conhecimentos pedagógicos (34%) ou os conhecimentos gerais (21%).

Em relação à escolha do magistério como profissão, 41% declararam que sempre quiseram ser professores, 59% apontaram para condições circunstanciais, como falta de outras oportunidades, problemas de mercado de trabalho difícil em outras áreas, por terem vivido acidentalmente experiências de dar aula, por não terem conseguido passar no vestibular em outra carreira, etc.

Os docentes que apresentaram índice socioeconômico em média mais baixo mostraram expectativas associadas à contribuição para o rendimento familiar, à possibilidade de um emprego seguro e de poder conciliar a atividade de trabalho com a manutenção de uma família. Entre aqueles que têm índice socioeconômico mais alto, as expectativas estavam associadas a ensinar as crianças e ter reconhecimento social. Tais dados, segundo as pesquisadoras, evidenciam que as expectativas sobre o exercício da profissão acham-se associadas às condições de vida e sobrevivência dos professores.

Dos entrevistados, 40% optariam por outra carreira. Esses professores mais críticos em relação à sua situação profissional atual eram os que gozavam de melhores condições familiares e pessoais. O motivo, com o mais alto grau de escolha (71%), para justificar a opção por outra profissão, foi a não-valorização da profissão. Os outros motivos arrolados em seguida foram “salário baixo” e “trabalho desgastante”.

Outro motivo para a não realização das expectativas dos docentes era o “desinteresse das crianças”, sem que se considerasse tal desinteresse como resultado das condições

oferecidas na escola. Apesar da culpabilização dos alunos, a pesquisa mostrou que boa proporção dos docentes dizia ser difícil colocar em prática as propostas teóricas sobre o processo de ensino e apontava como fatores não apenas a sua formação, mas as condições escolares desfavoráveis e dificuldades de relacionamento com a famílias dos alunos, englobando, de certo modo, administradores e famílias nas questões relativas à precariedade e desmotivação do trabalho docente.

Partindo da hipótese de que uma alta taxa de aprovação faria parte de uma expectativa positiva dos professores em relação ao seu trabalho, as pesquisadoras pediram a eles que assinalassem três razões que julgassem como as mais importantes para explicar as altas taxas de reprovação e encontraram os seguintes indicadores: 61% apontaram falta de interesse do aluno, 49% a falta de interesse por parte dos pais, o excesso de faltas dos alunos (34%) e a desintegração familiar (33%). Apenas um professor revelou sensibilidade para avaliar a própria escola, ao observar que o sistema de educação está muito distante das necessidades quer dos alunos, da sociedade e da realidade que temos.

O reconhecimento de que o Estado também não cumpre a expectativa de recursos básicos suficientes para o ensino foi apontada com maior freqüência pelos professores que trabalhavam em escolas que atendiam clientela escolar carentes. Por exemplo: a falta de livros didáticos para os alunos foi apontada por 36% dos professores; a falta de outros tipos de livros para as crianças foi apontada por 65%, o mesmo ocorrendo com a falta de bibliotecas nas escolas, assinalada por 44% dos docentes das escolas que atendem alunos de condição social mais precária.

Em sua conclusão, as pesquisadoras afirmaram que as questões por elas suscitadas precisariam ser enfrentadas pela gestão educacional. À gestão e aos gestores da educação caberia mudar a administração do ensino a menos que se queira eternizar o fracasso. Elas destacaram também que professores e diretores teriam que se empenhar nessa empreitada. No entanto, chamou-me a atenção, o fato de elas não dizerem nada sobre os alunos e suas famílias, também grandes interessados no assunto, ainda que não sejam os únicos responsáveis.

Os dados quantitativos e as análises de Gatti, Espósito e Silva, forneceram-me um interessante quadro conjuntural das relações sociais vividas pelos professores enquanto profissionais, destacando as complexas relações entre suas expectativas e as decisões administrativas.

Encontrei reflexões sobre essas mesmas relações em um estudo de Giroux (1997), em que ele, defendendo os professores como intelectuais, problematiza sua participação nas reformas educacionais e a importância de sua organização como coletivo profissional.

Nesse trabalho, Giroux (1997) mostra que uma grande ameaça para as expectativas dos professores explicita-se nas reformas educacionais que apresentam pouca confiança nas suas capacidades em serem líderes intelectuais e morais, aptos a prepararem cidadãos ativos e críticos. Como tão bem argumenta o autor, tais reformas são uma prova de que os administradores públicos da educação ignoram a inteligência, o julgamento e a experiência dos professores e o quanto eles poderiam contribuir para a construção de propostas transformadoras para o ensino e não apenas serem objetos dessas reformas, ou cumpridores de propostas alienadas da realidade.

A análise de Giroux levou-me a considerar se os professores têm a expectativa de, como grupo, organizar-se coletivamente para melhorar as condições em que trabalham, e demonstrar ao público o papel fundamental que desempenham. Para Giroux, se os professores tiverem tal expectativa, eles precisarão atentar para o clima político e ideológico do momento em que vivem, pois aí estarão postos os desafios de debate com os críticos de suas atuações e da organização dos sistemas de ensino.

Para que o professorado e outros envolvidos na questão se engajem em tal debate, continua Giroux, é necessário que uma perspectiva teórica seja desenvolvida, redefinindo a natureza da crise educacional e ao mesmo tempo fornecendo as bases para uma visão alternativa para o treinamento e o trabalho dos professores.

Para o autor o reconhecimento de crise na educação, bem como o enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma pré-condição teórica básica para que eles se organizem e enfrentem também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de profissionais formadores reflexivos e transformadores.

Outra ameaça às expectativas dos professores, como agentes transformadores, é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que, reduzindo a autonomia do professor planejamento ao desenvolvimento e curricular e à implementação de instrução em sala de aula, têm o interesse de manipular e controlar seu trabalho em sala de aula, desvalorizando sua atividade crítica e intelectual, bem como a dos estudantes.. Isto é bastante evidente na epidemia dos chamados pacotes curriculares “à prova de professores”, que lhes confere o mero papel de executores desses pacotes. Segundo Giroux, o objetivo de tais pacotes é legitimar o que ele chama de pedagogias de gerenciamento, cuja suposição é a de

que o comportamento dos professores precisa ser controlado. Como efeito, aponta Giroux, esses pacotes afastam os professores de todo o processo de discussão, decisão e reflexão, tornando-os alheios à rotina e à natureza da aprendizagem e da docência na sala de aula. Para os professores que têm como expectativa a de estarem sempre envolvidos na produção de materiais curriculares adequados à comunidade em que trabalham, tais pacotes os impedem de não verem isso se realizar.

Porém, Giroux, em sua análise, não preconiza que a transformação dessas condições políticas deva partir das administrações públicas. Ele defende que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Considera que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. E, para que tal quadro seja viável, assinala que os professores precisam reconhecer que podem promover mudanças, trabalhando sempre para criar as condições para que estudantes tornem-se cidadãos corajosos para a luta por seus direitos.

As contribuições de Giroux levaram-me a considerar as instâncias de organização coletiva, as relações sociais por elas possibilitadas aos professores e seus efeitos sobre a elaboração de suas expectativas e dos sentidos por eles atribuídos à docência.

Buscando uma aproximação menos genérica dos professores, voltei-me, então, para estudos que os focalizassem da perspectiva da singularização de suas experiências no cotidiano escolar. Um trabalho que me aproximou do cotidiano profissional das professoras foi o de Madalena Assunção (1996). Assumindo uma perspectiva bastante diferente daquela que norteava os estudos até aqui comentados, Assunção define como seu objeto de investigação “as representações que integram a vida da mulher-professora primária”, procurando conhecê-la e compreender “como essas representações se expressam nas práticas e ações cotidianas no interior da escola”, “os motivos que ainda hoje levam as mulheres a optar pelo magistério e nele permanecer” e “o valor que a professora atribui a seu trabalho”.

(p. 1)

Partindo do pressuposto de que a prática docente e o cotidiano de professora primária encontram-se impregnados das representações sobre seu papel enquanto mulher e sobre seu papel profissional e que essas representações são construídas nas suas relações sociais concretas e elaboradas psiquicamente, Assunção volta-se para o cotidiano escolar tendo como “referência as relações de gênero e como elas se manifestam e se reconstroem nas práticas” (p. 3). A categoria de gênero é tratada nesse estudo a partir de sua dimensão

relacional. Ou seja, considera-se que o masculino e o feminino constroem-se em um processo de relação recíproca – um se define em relação ao outro - e são matizados pela pertença de classe, pelas épocas e concepções das diferentes sociedades.

Com base nesses pressupostos, Assunção procura explorar “a dimensão simbólica e subjetiva presentes nas mulheres-professoras primárias e a ressonância desses aspectos no interior da escola” (p. 7). Para tanto, essa pesquisadora priorizou tratar de temas como a escolha da profissão e a relação da mulher com o dinheiro e também de instâncias diversas do cotidiano escolar como os momentos de entrada e saída das professoras na escola, suas relações com os alunos no recreio, os cartazes presentes pela escola e suas mensagens, as reuniões pedagógicas, as conversas entre elas na sala das professoras e nos corredores, as funcionárias da secretaria e as auxiliares de serviço, além da sua atuação na sala de aula.

Essa diversidade de focos explica-se pela concepção de cotidiano, entendida, com Agnes Heller, não só como o momento em que a professora vive o “tempo do trabalho social”, e sim como uma instância em que “a vida do ser humano por inteiro” se manifesta. Nesse sentido, destaca Assunção que as práticas e ações cotidianas da professora expressam concepções relativas ao escolar, mas também, valores e concepções exteriores àquele espaço, “mas que ali se revelam implicados nas ações pedagógicas” (p. 29). Conforme destaca Assunção:

A prática pedagógica da professora em seu cotidiano extrapola o meramente instituído, Mesmo que ela desempenhe com precisão o estabelecido pela instituição escolar, seu desempenho encontra-se impregnado pelas representações existentes na sociedade, em relação ao ser professora, ao ser mulher, que foram incorporadas e são, na escola, “reapresentadas” (p. 29).

Assim, a prática da professora expressa como ela elaborou as relações sociais, enquanto um ser social, portador de subjetividade e de condições específicas de vida.

Na mesma direção de uma aproximação da subjetividade, da singularização das experiências docentes e seus possíveis efeitos sobre as expectativas, o estudo de Fontana (1997) trouxe-me contribuições.

Em sua tese de doutorado, Fontana realizou uma pesquisa sobre a constituição de mulheres como profissionais da educação. Nesse texto a autora discute as imagens da docência produzidas pelos estudos científicos que têm confrontado as professoras com aspectos de sua prática, evidenciando que o professor idealizado predomina nesses estudos e que este, quando confrontado com os professores reais, define aqueles pelas faltas e carências em sua prática docente. Em busca de uma aproximação dos professores concretos, a autora privilegia, como foco de estudo, as articulações entre a vida profissional e a vida pessoal e as

contradições que nascem entre elas e dão-se a ver em todos os momentos da trajetória dos professores - da escolha profissional até seu aperfeiçoamento e consolidação como docentes.

Assumindo os princípios explicativos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, a autora considera que a vida pessoal e a vida profissional, produzidas nas relações sociais vividas, são internalizadas como modos de ser próprios. Ou seja, o professor como ser histórico apreende em/de seu tempo as vivências práticas e intelectuais, os valores éticos e normas, que configuram o cotidiano educativo e suas relações, e os sistemas de conhecimentos estáveis relativos ao fenômeno educativo. Ele apropria-se dessas referências e as elabora ativamente em interlocução com valores, conhecimentos e práticas que já o constituem. Assim, ele compõe-se de vozes, de perspectivas diversas que se materializam e expressam-se nas suas perspectivas e expectativas e também nas transformações por que elas passam, e singularizam-se na especificidade da história de suas relações sociais.

Nesse sentido, os professores são seres distintos e complexos, pois o que são além da profissão também determina suas expectativas. Como Fontana bem mostrou, somos: homens, mulheres, negros, brancos, mulatos, brasileiros ou não, velhos ou não, pais ou não, casados ou não, iniciantes ou não, militantes ou não, dobramos nossa jornada de trabalho ou não. Tudo o que somos e também o que não somos produz o que esperamos de nossa profissão e dessa perspectiva, cabe perguntar de que forma se discute a subjetividade na formação dos professores.

Em sua investigação, Fontana em diálogos com seis professoras organizou, a partir de suas narrativas e com elas, os processos de constituição do “ser profissional”, em cada um desses sujeitos, evidenciando os sentidos que produziam da docência e de si mesmas como professoras, na individuação das relações sociais vividas.

Focalizadas em sua individuação, as professoras, longe de comporem um coletivo homogêneo, revelam personalidades, formações, valores, questionamento e expectativas diversas que fazem a história do grupo, da mesma forma que a história do grupo profissional mediatiza suas histórias pessoais. Como destaca Fontana, recorrendo a Marx, em cada indivíduo entrelaçam-se a história da humanidade e a história privada, em uma contradição insuperável que se expressa na seguinte afirmativa:

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem tal como querem, não a fazem em circunstâncias que tenham escolhidos por si mesmos...”

No trabalho de Fontana encontrei referências aos estudos da saúde mental de professores, tal qual elaborados por Dejours (1992), um ergononista francês. Essas referências mobilizaram-me a buscar estudos sobre a saúde dos professores pois, falar da realização das expectativas dos professores é falar de satisfação, bem-estar, ânimo. Falar da não realização das expectativas é falar de insatisfação, mal-estar, stress.

Gasparini, Barreto e Assunção, em artigo de 2005, abordam a saúde docente através de uma retomada de vários estudos produzidos sobre o tema. A pesquisa documental realizada pelo grupo de pesquisadoras, teve como texto base o Relatório da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2003) elaborado juntamente com o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação em Minas Gerais – sind-UTE, representante da categoria, no qual são apresentados dados da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM). Esses dados indicavam uma frequência importante de atendimentos médicos com solicitação para afastamento do trabalho por motivos de saúde (Belo Horizonte, 2003). A análise desses dados pelas pesquisadoras mostrou que as razões de procura da perícia médica não eram banais, uma vez que, no universo citado, 92% (15.243) dos atendimentos provocaram afastamento do trabalho. Os afastamentos no grupo geral de servidores estavam concentrados na categoria dos professores, totalizando 84% dos servidores afastados.

Embora, as próprias autoras enfatizem que os dados de afastamento não podem estabelecer associações diretas entre esses problemas e o trabalho desenvolvido pelos professores, eles permitem elaborar hipóteses que visem a identificar associações entre o adoecimento e as características das escolas e as condições de trabalho vividas em suas dependências. Considerando que o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno e que o sistema escolar, além de transferir ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas que lhe cabem desempenhar, elas assinalam que as condições de trabalho sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas.

Tal sobreesforço e hipersolicitação se manifestam nas perguntas (Como obter sucesso nos objetivos estabelecidos com salas de aula repletas de crianças e adolescentes? Quais seriam os efeitos para o professor, se no espaço da produção do ensino, não lhe são garantidas as condições adequadas para atingir suas expectativas de cumprir com as metas que orientam as reformas educacionais recentes?) e nas tentativas feitas pelos professores, de

se adequarem às novas cobranças, por seus próprios meios. Não existindo tempo para a recuperação ou descanso, nem o reconhecimento pelos esforços despendidos são desencadeados sintomas clínicos que explicariam os altos índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.

O fato de que tal tipo de afastamento tenha ocupado, no período de maio de 2001 a abril de 2002, o primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos (15%), indica, segundo as autoras, uma situação grave, e apesar de o Relatório não ter fornecido meios para distinguir os indivíduos, a frequência do diagnóstico de transtornos psíquicos entre as causas de afastamento no trabalho, tal indicador numérico é inquietante.

Para entender e explicar esses dados, as autoras recorreram ao conceito de mal-estar docente, tal qual formulado por Zaragoza (1999). O mal-estar docente refere-se à sensação de mal-estar difuso, resultante de uma determinada combinação de fatores, que pode conduzir os professores a um estado de ansiedade, denominado esgotamento docente, que afeta sua personalidade. Para Zaragoza, a ausência do trabalho seria um mecanismo de defesa utilizado contra a tensão derivada do exercício docente, uma forma de atingir um alívio para as tensões acumuladas. De acordo com as autoras do estudo, possivelmente, esse mecanismo estaria presente na população de educadores de Belo Horizonte afastados do trabalho por motivos de saúde no período estudado. .

Além do estudo relativo a professores de Belo Horizonte, as autoras apresentam uma pesquisa quali-quantitativa que, envolvendo 163 professores do Ensino Fundamental de Santa Maria (RS), investigou o estresse e os seus principais agentes desencadeadores. Nesse estudo, foram identificados vários agentes estressores , entre ao quais: a falta de preparo para o processo de inclusão; a inexistência de projetos de educação continuada que os capacitasse para enfrentar a "nova" demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infra-estrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, as situações que fogem de seu controle e preparo. Sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão foram freqüentemente relatados, evidenciando não somente a vulnerabilidade dos profissionais estudados, como as autoras escrevem, como também a ausência de realização de suas expectativas de sucesso, apoio e satisfação com o trabalho docente.

Outra investigação por elas apresentada, e que mostra esse mesmo quadro, diz respeito às condições de saúde e trabalho de professores do pré-escolar ao ensino médio, da

rede particular de ensino da cidade de Vitória da Conquista na Bahia. Nele destaca-se uma grande proporção de adoecimento numa população relativamente jovem, com queixas importantes relacionadas ao funcionamento psíquico, como cansaço mental e nervosismo. Foram associados a essas queixas, fatores que dizem respeito à organização do trabalho, tais como trabalho repetitivo, insatisfação no desempenho das atividades, ambiente intranquilo e estressante, desgastes da relação professor-aluno, falta de autonomia no planejamento das atividades e ritmo acelerado de trabalho e pressão da direção.

Outro estudo apresentado foi realizado em Campinas, entre os professores do ensino fundamental da rede particular no ano de 2000, e evidenciou um quadro de nervosismo, tensão e preocupação explicado tanto pela e contaminação do tempo extra-trabalho, como pelas freqüentes as dificuldades em realizar as tarefas diárias com satisfação.

As autoras também referem-se ao trabalho de Codo (1999), que estudou uma amostra de quase 39 mil trabalhadores em educação em todo o país e identificou que 32% dos indivíduos apresentavam baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25% se encontravam com exaustão emocional e 11% com quadro de despersonalização. O autor, ao elencar os elementos que poderiam estar associados às queixas e ao adoecimento, lembra que o trabalho do professor não se restringe ao exercício de sua função dentro da sala de aula, estendendo a jornada de trabalho, o que exige atualização e preparação constantes para ser realizado de modo satisfatório. Ele enfatiza também que a profissão docente requer investimento emocional na medida em que diariamente são estabelecidos vínculos com os alunos, com outros professores e funcionários da escola. Nessas relações que são estabelecidas, expectativas vão se formando e na medida em que não são realizadas satisfatoriamente, acarretam a sobrecarga mental e a perda do sentido do trabalho.

O estudo ergonômico realizado por Gomes (2002) em um grupo de onze professores (sete mulheres e quatro homens), com idade entre 26 e 60 anos, em uma escola estadual do Rio de Janeiro, com 283 professores e cinco mil alunos, sendo 40 a 45 alunos por turma, divididos em três turnos, também é retomado no artigo de Gasparini et al.. Tal estudo evidenciou a insatisfação por trabalhar em mais de uma escola e a sobrecarga de trabalho determinada por diferentes fatores (gestão, política, infra-estrutura e tempo), como fatores de stress. Segundo Gomes, a invasão do tempo e do espaço extra-escolar pelo trabalho, a intensificação das atividades no final do ano letivo e o número excessivo de alunos por turno refletiam-se em agitação, estresse e irritação dos professores, que se sentindo responsáveis pela formação ética e moral dos alunos, viviam a sensação de intenso mal-estar generalizado;

ansiedade, tensão, nervosismo, irritabilidade, depressão, angústia e esgotamento; perturbações do sono; problemas digestivos; problemas respiratórios e da voz. Os professores por ela estudados expressaram frustrações diante da precariedade de recursos materiais que dificulta o cumprimento de objetivos planejados, a pequena margem deixada para a criatividade e autonomia do professor face às normas educacionais vigentes, a obrigatoriedade de formação específica em cursos estipulados por seus gestores e, também, as prescrições relativas ao tipo de avaliação dos alunos.

As pesquisas reunidas e revistas pelas autoras indicaram que, comparados a outros grupos, os professores têm mais risco de sofrimento psíquico e que tal realidade merece maior aprofundamento e análise, pois demonstra que o ambiente de trabalho do professor não tem sido prazeroso e gratificante face a suas expectativas e perspectivas profissionais. Essa análise mais detalhada de pesquisas sobre a saúde dos docentes em relação com a realização de suas expectativas mostrou que há uma grande coincidência entre as queixas daqueles que adoecem com as respostas e os campos onde tais expectativas não se cumprem.

O sofrimento psíquico, por sua vez, levou-me ao estudo de Archangelo (2004). Fundamentado em uma perspectiva psicanalítica que, como destaca a própria autora, possibilita o acesso ao plano do imaginário, permitindo que temas sociais sejam pensados da perspectiva do impacto que criam nas estruturas psíquicas dos sujeitos e em seus sentimentos, o estudo aborda os processos de constituição de quatro mulheres como professoras.

Os sentimentos, em particular o amor e o ódio, via de regra negligenciados como determinantes da complexidade do real, e as relações entre eles são, mostraram-se, segundo a abordagem assumida, “fundamentais para a compreensão da inter-relação de dinâmicas individuais e institucionais que estão na base de problemas enfrentados pelos professores”

A autora analisou as histórias de formação e de constituição narradas a ela pelas professoras, procurando nelas traçar a emergência de seus afetos e emoções em relação à profissão docente e também a dinâmica em que esses sentimentos foram nelas se desenvolvendo e consolidando como um certo modo de ser/estar professora (“uma noção de Eu-professora”).

As histórias das quatro mulheres professoras, que são sujeitos da pesquisa, são profundamente articuladas entre si. Todas lecionaram em uma mesma escola, Três delas foram professoras de Vitória, a professora com quem o estudo iniciou-se e que foi a responsável pela indicação dos outros sujeitos. Tal composição dos sujeitos permitiu à pesquisadora não só interpretar a trama relacional e afetiva em que se articularam e se

desenvolveram como professoras singulares mas também dar visibilidade às relações entre gerações e às configurações das dinâmicas institucionais em diferentes momentos da história da escola.

O conjunto de estudos revisados por mim permitiu-me ampliar as noções com que defini o tema que queria estudar. Eles fortaleceram a noção de expectativa como uma noção complexa que articula as dimensões coletiva e pessoal da experiência docente, em diferentes momentos históricos. Com relação aos momentos históricos, alertaram-me para o fato de que o estudo das expectativas implica considerar a história da profissão nas diferentes conjunturas e a história imediata das relações singulares vividas no cotidiano. Além disso, indicaram-me categorias teóricas e modos de interpretar e compreender a docência que eu não conhecia e que puderam ser incorporadas a minhas indagações iniciais.

Outras contribuições desses estudos dizem respeito ao aprendizado da condução da pesquisa e às indicações metodológicas, temas que passo a abordar no próximo capítulo.

Das possibilidades de ouvir os professores da educação básica em suas expectativas: as diretrizes metodológicas

Na diversidade de abordagens teóricas das quais partiam os estudos revisados, havia um ponto comum a todos eles: a produção de sentidos. Ou seja, ao nos voltarmos, como pesquisadores, para as expectativas, ou outras dimensões relativas às experiências dos sujeitos, acabamos lidando, quantitativa ou qualitativamente, com significados por eles expressos. Os dados que reunimos a partir de um questionário, de uma entrevista ou de um relato, enquanto produções da linguagem em funcionamento, expressam tanto significados que, como pesquisadores, buscamos, quanto uma certa organização que os sujeitos fazem dos múltiplos sentidos de que foram se apropriando nas relações sociais vividas e de como os foram elaborando, nas condições de produção estabelecidas na pesquisa.

Tendo em vista essa característica do material de estudo, tornou-se necessário um enfoque metodológico que favorecesse a compreensão das expectativas dos professores, entendidas como significados que se entrelaçavam ao vivido e que se expressavam numa dada situação concreta de relação: a relação de pesquisa.

Tendo em conta os argumentos de Cortes, em *Técnicas de coleta e análise qualitativas de dados* (1998), com relação à adequação da abordagem qualitativa para a descrição da

complexidade das relações que se movem em um dado cotidiano, adotei essa forma de pesquisa, e dentro dela, optei por entrevistas, como uma possibilidade para compreender a dimensão individual e a dimensão coletiva presentes nos dizeres dos sujeitos estudados acerca de suas expectativas.

Embora desde o início eu considerasse a entrevista uma tarefa difícil por causa de minha timidez, ao longo da problematização metodológica que os textos lidos oportunizaram, fui-me dando conta de que, apenas aparentemente, esse procedimento de pesquisa é simples.

Se, por um lado, as entrevistas conforme enfatizado por Bogdan e Biklen (1982, apud Lüdke, 1986), podem ser instrumentos úteis por permitirem o alcance de uma fonte que nos dê, de forma direta, os dados desejados sobre a relação do educador com seu ambiente natural (sua prática docente) , por outro, como relação social, que são, elas requerem um olhar sensível às vivências dos entrevistados como bem colocado por Guedes-Pinto, Genaro e Borges (2005).

Segundo essas autoras, para o pesquisador que tem uma vontade real de conhecer quem é seu sujeito, ter tato é imprescindível, pois cada um dos depoentes de uma pesquisa está envolvido em pressões sociais próprias ao contexto em que se situa e às pressões da própria condição da entrevista. Além disso, o reconhecimento de que a prática docente não tem os mesmos significados, mesmo para quem trabalha, por exemplo, na mesma escola, no mesmo bairro, torna-se importante para que a fala do entrevistado ganhe distinção. E, nesse sentido, Guedes-Pinto, Genaro e Borges, destacam a importância da escuta atenta dos relatos dos entrevistados, pois suas narrativas trazem uma compreensão mais próxima de várias facetas que atuam na sua formação e no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

As autoras ainda argumentam ainda, em favor da entrevista, que não é apenas o pesquisador que se beneficia dela, professores também são beneficiados, na medida em que a rememoração suscitada pela entrevista permite-lhes uma reflexão sobre suas concepções, suas práticas, expectativas e valores, ao mesmo tempo que lhes propicia um certo compartilhar de experiências.

Consuelo Lins, em “O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo” (2004), comenta experiências de pesquisa que se mostraram muito proveitosas para este trabalho de conclusão de curso, no tocante ao acontecimento da entrevista.

Um ponto muito importante, destacado por Lins, é que uma entrevista, mesmo quando possuir um roteiro de perguntas semi-estruturadas, deve permitir imprevistos e furos, porque cada entrevista abre uma porta para um mundo diferente sendo, portanto, necessário que o

entrevistador readapte-se a esse novo mundo. O entrevistador deve estar sempre atento às dificuldades que podem surgir de uma conversa ou de uma pergunta aparentemente simples e bem-intencionada. Isso ocorre, segundo Lins, porque o ato de perguntar é uma tarefa difícil seja em uma pesquisa, seja em outras ocasiões.

A cada entrevista, destaca Lins, surgem resoluções diferentes, com seus erros e acertos, pois vários elementos estão em jogo e uma das coisas mais importantes é respeitar a singularidade de cada indivíduo entrevistado. Para tanto, o entrevistador não deveria começar pelas antecipações que projeta acerca do que pensa e vai dizer seu interlocutor e também não deveria sugerir ao outro o que quer ouvir. Outro cuidado necessário seria evitar a escolha de perguntas que vão contra o entrevistado, como na escolha de palavras envoltas em preconceitos relativos aos diversos universos culturais.

Segundo Lins, a “relação de escuta ativa e metódica”, defendida, entre outros, por Pierre Bourdieu (2004), não é uma tarefa fácil. Ela requer uma abertura para o outro e que se indique que está à escuta atenta do que está sendo dito. Embora apontar esses cuidados necessários seja fácil, vive-los na situação de entrevista representa uma imensa dificuldade, pois ficar continuamente atento ao que está sendo dito e antecipar perguntas capazes de se inscreverem naturalmente na continuidade da conversação é algo que requer a experiência de estar disponível de fato ao outro, sem atropelá-lo em seu silêncio, ou bloqueá-lo com a própria ansiedade ou com a exposição das próprias opiniões.

Se as dificuldades na realização da entrevista existem, também existem pequenos dispositivos facilitadores da mesma. Segundo Lins, pequenas intervenções, tais como: fale mais sobre isso, ou interessante esse ponto, bastam para levar os entrevistados a elaborarem melhor o seus pontos de vista, e o fato de sentirem que estão sendo mesmo ouvidos e portanto, reconhecidos em sua existência, pode leva-los “falarem” demoradamente sobre os temas propostos pelo entrevistador, a quem não compete julgar, mas entender os motivos que levam os entrevistados a pensar “assim” ou “assado”, sem que, por isso, se torne cúmplice de suas opiniões.

A pesquisa de Ana Archangelo (2004), também assinala a importância da escuta das histórias dos entrevistados como ferramenta fundamental para tornar possível o abarcamento dos aspectos individuais e sociais juntos. A autora enfatiza em seu trabalho a importância de aceitar os diferentes níveis de realidade - o individual, o do grupo e o da organização, e os diferentes modos de expressão, a racional, a emotiva, a simbólica e a imaginária.

Para realizar as entrevistas, optei pela modalidade semi-estruturada. Elaborei um roteiro de questões que serviram de guia para a interlocução com as professoras entrevistadas. Esse roteiro está apresentado no Anexo I.

Como me decidi a realizar um estudo exploratório, ative-me a quatro professoras. Todas eram estudantes dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ao escolhê-las, procurei assegurar uma certa variedade entre elas no tocante à idade (entre 23 e 44 anos), à rede (particular, pública, estadual, municipal), à região em que trabalhavam (Campinas, como Vinhedo, Hortolândia) e ao tempo de exercício na função docente.

A primeira entrevistada, chama-se Silvia ¹ e trabalha como professora de Educação Infantil na rede municipal de Vinhedo. Tem 33 anos de idade. É casada, tem dois filhos e exerce a profissão há 12 anos.

A segunda professora, também trabalha com Educação Infantil, porém na rede pública municipal de Campinas. Chama-se Maria, tem 44 anos. Também é casada e tem dois filhos. Por ocasião da entrevista tinha cinco anos e oito meses na profissão.

Vitória tem 23 anos de idade, é solteira, não tem filhos. Ao ser entrevistada completaria 5 anos trabalhando como professora de Educação Infantil na rede municipal de Hortolândia.

Patrícia, a quarta professora, trabalhou na rede particular em Campinas, tanto com Educação Infantil, como professora no Ensino Fundamental, mas ao ser entrevistada estava se efetivando na rede pública do Estado de São Paulo, na cidade de Campinas, como professora no Ensino Fundamental. Não é casada, não tem filhos, tem vinte e quatro anos de idade e oito anos como professora.

As quatro professoras se formaram no curso do Magistério, em nível Médio, em escolas da rede pública. Três na cidade de Campinas e uma em Valinhos. Duas se formaram em 2000, uma em 1999, e outra em 1994.

Os contatos com três das entrevistadas foram feitos na própria Universidade. Nas primeiras conversas sobre a possibilidade de cederem entrevistas para o trabalho, elas não apresentaram nenhum obstáculo. Apenas uma mostrou-se preocupada com o que iria dizer, mas também concordou sem problemas em ceder a entrevista. A quarta professora, foi

¹ Os nomes das professoras foram substituídos de modo a preservar sua identidade.

contatada no próprio local de trabalho e também mostrou-se pronta para contribuir com a pesquisa.

As entrevistas foram previamente agendadas, gravadas em áudio e as entrevistadas tiveram acesso ao roteiro antes do início das mesmas. Depois de transcritas as entrevistas foram devolvidas às entrevistadas para seu conhecimento do que foi registrado e sua decisão quanto ao que poderia ser divulgado.

De posse das entrevistas, li-as demoradamente e seguidas vezes e optei por organizar a apresentação e problematização dos dados obtidos de acordo com os temas selecionados para compor o roteiro. Essa opção deveu-se à possibilidade de preservar a singularidade dos dizeres das professoras. E é com esses dizeres e a análise dos sentidos e significados neles contidos que inicio a segunda parte deste trabalho.

PARTE II

**O que dizem algumas professoras da educação básica sobre suas
expectativas frente ao exercício do magistério**

A escolha da profissão

Elegi como tema inicial a escolha da profissão porque o que essas profissionais da educação são hoje, é fruto de vários fatores que as encaminharam para essa profissão. Antes da formação, portanto, vários motivos concorreram para essa escolha e fazem parte direta ou indiretamente de suas expectativas.

“Ao me formar, como eu disse, não pensava muita coisa, não pensava muito nisso, daí... A imagem social que você pergunta? É isso? Não pensava nessa imagem social, talvez uma colocação social. Era casada, tinha dois filhos, seria um emprego de meio período, talvez uma colocação social... Não pensava na sociedade de uma maneira geral, apenas nessa colocação que seria emprego de meio período, e seria assim, compatível com casamento, filhos, né? Parava por aí...” (Maria, 44 anos)

“Primeiramente, porque... por gostar mesmo. Gostar da educação, de criança. Acho que o que atrai primeiro para essa profissão é o gosto pela criança, pelo prazer de ensinar. Porque na verdade a escola ensina. Então, é esse que é o principal motivo: gostar de ensinar.” (Sílvia, 33 anos)

“Bem, porque desde pequenininha eu brincava de escolinha. Eu sempre falava que eu ia ser professora.” (Vitória, 23 anos)

“Pela paixão pela arte de ensinar... que é uma arte. Desde pequena desde os sete anos de idade quis ser professora e até hoje, nunca mudei. Nunca tive vontade de ser outra coisa. Fui então fazer magistério bem novinha. Estar lá no meio das crianças é meio que um palco. Acho que é por isso que eu escolhi. É um palco na verdade. Eu tenho de ver eles aprendendo, de estar ali no meio deles, de estar trocando idéias. Por estar percebendo um crescimento neles eu fico em êxtase, então, eu acho que escolhi ser professora por isso. É o que me dá mais satisfação. Desde os dezesseis anos. São oito anos... Como professora desde os dezoito, porque dos dezesseis aos dezoito eu fui auxiliar de professora. Aos dezoito eu me formei professora” (Patrícia, 24 anos)

As falas dessas quatro mulheres trazem à tona marcas da feminização da profissão docente. Enquanto na fala de Maria esse estereótipo é enunciado abertamente, como uma combinação perfeita entre a profissão e sua condição de mulher, por permitir a harmonização entre vida doméstica e a vida profissional, nas outras falas, as questões de gênero

apresentam-se de modo mais sutil. Elas aparecem na escolha feita na infância, quando os papéis de gênero começam seu processo de internalização nos indivíduos e na motivação pelo “gostar de criança”, “gostar da educação”.

Quanto ao desejo de ser professora que se manifesta desde a infância, Assunção destaca o fato de que as mulheres aprendem e incorporam, desde a mais tenra idade, uma identidade de gênero calcada na naturalização do papel, das atividades, dos gostos da mulher. Assim, muitas mulheres professoras aprendem que a escola é um espaço profissional seguro que a mulher pode frequentar, pois ali ela convive com crianças e pode cuidar delas. A identificação entre a condição feminina e a profissão produzem-se, segundo Assunção (1996), porque não há como separar a prática profissional da professora de sua constituição como mulher, isto é, de suas experiências e expectativas sociais em relação à função e ao papel “designado” socialmente à mulher.

A feminização e seus reflexos na vida escolar também explicam, segundo Assunção, a associação entre educação-criança-mulher. Uma associação simbólica que, no cruzamento das condições culturais, econômicas e sociais contribui para a formação de imagens e representações relativas à docência e à escolha do magistério. A fala da professora Silvia - *“por gostar mesmo... de criança. Acho que o que atrai primeiro para essa profissão é o gosto pela criança, pelo prazer de ensinar”* - mostra como essa associação ainda tem força para encaminhar as mulheres para o magistério. Ao escolher ser professora, se escolhe o ser feminino, diz Assunção.

Cabe destacar que apenas uma das professoras entrevistada destaca o fato de o ato de ensinar permitir o encantamento frente ao crescimento e desenvolvimento dos alunos. Embora a questão do desenvolvimento seja uma importante dimensão da atividade profissional, nela também há ressonâncias da feminização, quando se considera a íntima mediação do desenvolvimento em que se assentam as relações mãe/criança. É um pouco dessa maternagem que matiza a relação mulher/educação/criança.

Além dos estereótipos relativos à feminização da profissão, a possibilidade de trabalho também se deixa entrever nas escolhas. Em um país como o nosso, onde a taxa de desemprego é enorme, onde o custo de vida é alto, optar pela profissão docente não representa apenas uma vocação ou a satisfação em poder aprender. Lecionar na rede pública representa a garantia de um emprego seguro, com salário acima do salário mínimo.

O determinante sócio-econômico refletido na fala da professora Marta - *“Uma colocação, um emprego de meio período”* - pesa muito para milhares de mulheres que

buscam na profissão o cumprimento de suas expectativas de sobrevivência remete a outros fatores que se cruzam com a feminização. Assunção, considerando que não se deve deixar de lado que, a apropriação das diversas condições objetivas ocorre de forma dinâmica e mediada pela singularidade das histórias pessoais, enfatiza que a construção do gênero pode assumir diferentes significados para diferentes classes sociais, matizando as definições de homem e mulher, de masculino e feminino, no seu processo de construção social e simbólica.

A constatação de que ainda hoje, no plano profissional, as mulheres são conduzidas a fazer escolhas que atendem a estereótipos que perpassam as relações sociais, conduz-nos, como sugere Assunção, à necessidade de repensar sobre que bases têm sido educadas as mulheres e os homens e a considerar quais são os lugares disponíveis à mulher em nossa sociedade. E, sendo assim, ao refletirmos sobre as profissionais da educação, mostra-se interessante conhecer “a professora” que nossas pesquisadas queriam ser ao se formar e com base em que critérios elas formaram essa imagem de professora.

Imagens em relação a profissão

“Quando me formei eu queria ser a professora que sou hoje mesmo. Eu sou bem receptiva aos alunos... A gente conversa bastante. Eu procuro levar pra eles conhecimento de mundo mesmo, coisas que fazem sentido, que estão na realidade deles. Não adianta eu querer levar coisa que não... pra quê que vai estudar coisa que não... pra quê que vai estudar... sei lá... tem coisa que não tem nada a ver. A gente vê nas escolas aí... então eu procuro estar levando conhecimento de mundo e coisas legais pra eles aprenderem. Porque tem que ser com algum significado para a Educação Infantil. Se não, se perde. Eu acredito que eu consegui ainda estar aí dentro desse padrão que eu mesma estabeleci pra mim. Porque eu queria ser assim porque eu penso que é dessa forma que vai acontecer o aprendizado. Se eu levar coisas sem sentido... vai ter lá uma atividade...as crianças vão fazer mas não vai ficar. Então, se no futuro um aluno me ver na rua e falar assim: “ah! Aquela professora... foi aquela professora que levou a gente para plantar uma árvore na represa para proteger a margem da represa!”. Pra mim já tá ganho. É isso que me importa. Entendeu? É ter sentido na vida deles. Não ser só uma professora que... eu não me lembro, por exemplo da minha professora da primeira série. Todo mundo lembra! E eu fico pensando “gente eu não lembro dela. Por que eu não lembro dela?” eu acho que não deve ter tido muito significado pra mim. Não sei se é isso. Então, eu queria ser a professora que os alunos iam se lembrar por coisas legais, não por coisas chatas. Como por exemplo, eu lembro de minha professora da terceira série nitidamente. Ela era terrível! Ela jogava o apagador na cabeça dos alunos, então eu não... assim eu não quero ser lembrada nunca. É melhor então que nem lembre!” (Silvia, 33 anos)

“A base da minha vida, tudo que eu vivi, a infância que eu tive, o que foi bom. O que foi ruim eu procuro não repetir com meus alunos. O que foi bom eu procura rever, refletir. E a história da minha vida e o

que aprendi também academicamente. Então, eu acho que a base é a minha vida, as abstrações que fiz da minha vida e do conhecimento acadêmico que estou tendo até hoje.” (Maria, 44 anos)

“Eu tentei mostrar na entrevista, esses oito anos essa trilha que eu percorri de oito anos desde que eu comecei o magistério até agora que estou saindo da pedagogia. Já sendo professora desde o segundo ano do magistério. eu acho que muito foi construído pela minha prática. Como eu falei para você eu tinha uma idéia de trabalhar em escola particular, pelo resto da minha vida, principalmente por uma questão financeira e isso foi totalmente abolido das minhas idéias. Hoje, eu evito pensar nisso e acho que fui me constituindo vendo, primeiro me conhecendo com pessoa. Isso eu sempre busquei me conhecendo mais como pessoa e fui contratando todos esses pontos. O que todo o contexto da escola particular me oferecia e em que eu acreditava? Eu acreditava naquele salário? Era aquilo que eu queria? Não era aquilo que me satisfazia. Entende? Eu não trabalhava também numa escola de um grande salário. Hoje, cursando o último ano de pedagogia, teve muitos professores daqui e teorias que foram me construindo como professora. Mas, acho que principalmente não tem como falar que foi um só foi tudo isso, uma coisa se encaixando na outra e tem muita coisa que não está encaixando ainda. Tem muitas coisas que são dívidas ainda, porque ainda estou vivendo, que eu ainda vou elaborar opiniões a respeito. Eu acho que hoje, eu sou a professora que sou, não importa se boa ou não, a professora que sou hoje muito é por minha prática aliada a tudo que leio, às conversas com colegas professores e a busca de me conhecer como pessoa e depois o relacionamento, como me relaciono com essas outras pessoas.” (Patrícia, 24 anos)

As professoras imaginadas que aparecem nas falas das professoras entrevistadas remetem a suas experiências de vida, a práticas docentes por elas conhecidas. Silvia conta que queria ser como é hoje: receptiva aos alunos não somente fisicamente, mas receptiva ao mundo deles e a seus valores, trazendo-os para dentro da sala. Essa perspectiva nasceu de sua experiência como aluna na escola primária, onde viveu relações de ensino, que não a marcaram de forma significativa. Embora Silvia não o explicita, há em seus dizeres uma clara influência dos princípios do ensino ativo, assentado nas experiências do aprendiz, que se tornaram bastante fortes na educação brasileira a partir dos anos 80 do século passado.

Maria ancora-se em suas vivências. A bem-vivida infância e a faculdade, serviram como base para transformar-se na professora que queria ser, alertando-a para que não repetisse, em sua prática, modos de agir de seus professores, dos quais discordava.

Patrícia não se diz completada. De acordo com ela, continua em processo de construção, construção essa que se iniciou desde o magistério e continua em sua graduação e se firma em sua prática como docente. O que ela é como professora hoje, ela sempre buscou pelo conhecimento de si mesma.

Na verdade, não podemos deixar de reconhecer que, apesar de todos nós professores idealizarmos uma professora que queríamos nos tornar desde que tomamos a decisão de seguir a carreira do magistério, o que nos tornamos é fruto também de um processo de formação teórico, sistemático e formal, que vivenciamos durante a formação inicial.

Quais eram as *expectativas das professoras em relação à profissão durante o curso do Magistério?*

“Olha, acho que, assim... conseguir me relacionar bem com as crianças. Conseguir trabalhar os conteúdos que nós temos que dar conta de trabalhar. Fazer com que as crianças não achassem a escola um saco, que as crianças gostassem da escola. Então, acho que esse era o meu principal... a minha meta. A gente se perde dela de vez em quando. De vez em quando a gente se vê fazendo coisas que... “puxa vida, não era aquilo que eu queria. Eu não estudei para fazer isso! Mas, você acaba fazendo, e de vez em quando, você tem que voltar atrás em seus princípios e buscar de novo o que você queria lá atrás, e ver se realmente você está fazendo aquilo que você almejou desde o princípio. Porque eu acho que o princípio é o que deve nortear todo o resto da profissão. Então, lá no comecinho eu achava que eu tinha que ser uma professora que tinha que trazer meus alunos para perto de mim, para trabalhar com afetividade, com carinho. Fazer com que eles tivessem prazer na escola, então não posso fugir disso. No ano passado eu me peguei num estudo, eu me peguei pensando que eu estava fugindo disso, que a minha aula estava sendo chata, que minha aula estava sendo maçante, que eu estava me tornando uma professora do tipo que eu não queria ser, do tipo que eu sempre abominei. Aquela professora que fica o tempo todo falando alto, aquela professora que está o tempo todo mandando. Então, eu me peguei durante um estudo observando isso e ainda bem, porque dá para você voltar atrás, dá para você retomar seus princípios e as suas origens, o que você é realmente... a essência da sua formação, do que você queria.”

(Silvia, 33 anos)

“Honestamente eu não esperava nada na época, não pensava em muita coisa como hoje. Eu esperava apenas ter uma profissão, ter o meu salário e pagar as minhas contas. Era o que eu esperava da minha profissão. Não era nada politizada. O curso de Magistério não mudou nada.” *(Maria, 44 anos)*

“Antes de me formar eu achava que eu ia entrar no magistério e eu ia aprender a ensinar. Então, assim: você vai ensinar português, você tem que ensinar isso, isso... eu achava que ia ter os passos certinhos. Durante o curso que eu fui percebendo que era mais um curso de reflexão sobre a prática, de reflexão sobre tudo, todas as coisas que acontece na educação, e que dependendo da classe do cotidiano é que você vai fazer a sua prática e não tem aquela receitinha.” *(Vitória, 23 anos)*

“Então, é complicado falar só do magistério porque eu estou no último ano da Pedagogia. São na verdade duas formações que eu tenho... e eu... é mudei muito do início disso tudo. O que posso contar são oito anos de trajetória, quatro de magistério, quatro de pedagogia. eu acho que mudei muito. É... vários pontos de vista, são várias formas de entender a relação de ensino-aprendizagem, a situação da escola, eu acho que mudei muito, principalmente no curso de pedagogia que deu oportunidade maior. Mas, eu tinha intenção no magistério

de trabalhar em escola particular numa estrutura maior. No magistério eu tinha essa expectativa, depois que fui cursar a UNICAMP, a pedagogia, eu fui mudando um pouco esse meu olhar, fui prestando atenção na escola pública, fui me interessando mais por esse trabalho. E... hoje, que passo pela pedagogia, minha expectativa era de estar atuando dentro da sala de aula e hoje eu quero atuar dentro e fora da sala de aula, sempre relacionada à educação mesmo.” (Patrícia, 24 anos)

Apresentando expectativas a respeito da profissão antes e durante a formação no curso do Magistério, as professoras mostraram que: esperavam ter uma profissão, conseguirem se relacionar bem com as crianças; esperavam conseguir trabalhar os conteúdos; esperavam que o curso lhes ensinasse “a ensinar”; como também que o curso permitisse o ingresso em diferentes instâncias do sistema educacional, como a rede privada de educação, por exemplo.

Um dado real, que não devemos deixar de mencionar, é como o curso de Magistério mudou as expectativas que algumas dessas professoras tiveram. Em seus dizeres, Silvia, assinala como é importante “voltar atrás em seus princípios e buscar de novo o que você queria lá atrás” no início da formação. Vitória, menciona que o curso a fez compreender que não aprenderia “os passos certinhos para ensinar” e que esse aprendizado requeria uma reflexão sobre a prática. Patrícia, em seu depoimento, aponta que aquilo que sua formação no Ensino Médio não lhe assegurou, sua formação nível Superior está transformando, levando-a a voltar-se para a escola pública.

Explorando mais sobre o assunto da formação, durante as entrevistas solicitei às professoras que tematizassem suas *expectativas quanto à relação entre a formação inicial e o exercício da docência*:

“Bom, é... apesar de ter feito os estágios. Na formação do magistério eu via que... já via que prática e realidade, é... teoria e prática, na verdade não... algumas coisas não batem muito ali, né? Você vê que... então assim... a minha expectativa era conseguir conciliar as duas coisas. Achar um ponto em comum entre a prática, a realidade e a teoria. Prática e Teoria.” (Silvia, 33 anos)

“Agora mudou... antes era quanto a profissão. Profissão falei que era para necessidade, para pagar as minhas contas. Agora em relação à formação em exercício... eu esperava aprender mais coisas em relação às crianças. A maneira, o mundo, o universo infantil. Como colocar teoria em prática. Eu esperava mais da minha formação. As expectativas não se cumpriram. Eu tive que ir em busca. Depois que me formei eu vi que é no curso de anos que a gente se torna professora. Tive que ir em busca do saber, em busca do conhecimento para estar lidando com a minha sala, com as crianças.” (Maria, 44 anos)

“Eu achava que pelo menos quando saísse do magistério... bom... Pronto! Agora eu sei dar aula! Mas, é quando a gente entra na sala de aula que a gente percebe... nossa o que agente faz com essas crianças?! Tem

muitas dúvidas. A gente lê muita teoria e assim... a prática a gente vê. Porque no meu caso tive 720 horas de estágio, quer dizer foram bastante, também 11 aulas de regência. Mas mesmo assim... você ser estagiária é diferente de ser professora. Você não tem assim aquela rigorosidade de quem tem x coisas, ou que tem cumprir com que a criançada saia com a coordenação motora fina excelente. Você vai dar aula, tenta dar seus objetivos da regência. Agora fora da regência não. Fora você tem que cumprir com todas as coisas que a escola pede. Então, foi isso aí que mais me deu medo, que mais assim... parece que caiu um balde de água fria. Eu não achava que ia ser desse jeito, achava que eu ia chegar e fazer o que eu quisesse, o que eu achava legal fazer com a criançada, não, mas tem muita coisa que vem imposta da Secretaria da Educação e de outras coisas.”
(Vitória, 23 anos)

“Então, eu sempre achei que a minha formação fosse ser essencial para o exercício da docência. por quê? Porque quando eu estudava no magistério eu estudava inclusive na escola pública e eu também já vinha de uma formação de ginásio de escola pública. Eu conhecia muito as mazelas da escola pública como aluna, então é... eu tinha a intenção de ter uma boa formação para conseguir um lugar interessante no contexto da escola particular. Quando eu me formei no magistério na minha época era o quê? Para trabalhar numa escola particular tinha que ter no mínimo uma pedagogia. Magistério... claro, tem toda a questão da lei, mas só o magistério não era suficiente. Então eu fui atrás do curso de pedagogia não só para aprender, mas eu fui também para me qualificar para o mercado de trabalho. Isso foi uma... (como posso dizer?) uma imposição mesmo de fora para dentro. Não tinha despertado a vontade de conhecer mais coisas ainda. Eu tinha o interesse de me inserir no mercado de trabalho e na escola particular, era um dos pré-requisitos. Foi esse o motivo maior e mudou muito no decorrer da minha formação é isso... Eu não tenho vergonha de falar que foi assim. Isso não tem cabimento...” (Patrícia, 24 anos)

A falta de coerência entre a teoria e a prática, cuja superação é um dos slogans dos cursos de formação a partir dos anos 80 do século XX, ainda é uma das maiores queixas das professoras e se reflete nas entrevistas, juntamente com a queixa de um aprendizado insuficiente sobre as especificidades da criança, de seu desenvolvimento e do processo de aprendizado. Uma das entrevistadas enunciou, precisamente, que precisou ir em busca desses conhecimentos em outras instâncias de formação. Outra assinalou a insuficiência do curso do magistério para a qualificação e inserção no mercado de trabalho docente.

Tais fatores apareceram nas pesquisas de Gatti (1997 e 1998), como uma descaracterização crescente não somente dos cursos de formação de professores em nível médio, como também da habilitação Magistério nos cursos de Pedagogia, que é atribuída, entre outros fatores, à de falta de articulação conveniente entre disciplinas, conteúdos básicos e conteúdos de disciplinas pedagógicas, a falta de apoio ao professor e sua formação por meio de livros com conteúdos básicos e metodológicos de ensino, à pouca contribuição por parte das universidades para consolidação de conhecimentos de base, à uma redução do número de

disciplinas de instrumentação pedagógica específica nos cursos, ao uso inadequado de questões da realidade educacional brasileira, à ausência de preocupação com questões de aprendizagem das crianças de diferentes estratos culturais e com questões de áreas específicas do ensino como: alfabetização, iniciação à matemática, estudos sociais, etc. Segundo as pesquisas referidas, os estágios também apresentam-se como pontos críticos tanto no Ensino Médio com no Ensino Superior, pois sua programação e seu controle são precários.

As entrevistas realizadas confirmam essa descaracterização ao assinalarem que o processo de formação não tem diminuído as dúvidas e inseguranças das professoras quanto à complexidade do ensinar. Ainda que os depoimentos possam ser questionados quanto a uma certa ingenuidade com relação a uma “formação pronta”, para consumo imediato, eles não deixam de indiciar descontentamentos e insuficiências em relação à formação inicial.

No que diz respeito aos *cursos de capacitação* freqüentados pelas professoras nos chamados processos de formação continuada destacou-se o seguinte:

“Olha... o município... até que oferece bastante curso de capacitação. Atende sim, a maioria deles. Acho que sim, atende às expectativas. Estão sempre trazendo novidades para gente, né? Então... e a faculdade também está sendo muito bom.” (Silvia, 33 anos)

“Os cursos que a prefeitura oferece é assim... geralmente o horário não é compatível. Geralmente você demora muito para organizar o curso e geralmente vai de encontro com o que a gente quer para uma escola. É teoria e teoria. É muito bom teoria, mas eu realmente esperava das oficinas mais trocas de experiências. Vivência era o que eu esperava, aliás espero que a prefeitura ofereça. Mais vivências e trocas.” (Maria, 44 anos)

“Não. Porque eles já mandaram muitos cursos que colocam só para dizer que tem. Então, a gente fica lá... se o curso é por exemplo: das três às seis, o curso começa quatro, quatro e meia... Então, é assim: geralmente tem um hora só e a maioria é só bater papo e depois finge que deu alguma coisa. Então, o curso que achei legal foi o curso de Libras. A gente aprendeu o básico das libras, bem pouquinho mesmo. Só o começo, mas parece que eles vão dar a segunda parte. Esse eu gostei bastante. Mas, assim... teve cursos lá, por exemplo de alfabetização para professores de Educação Infantil. Quer dizer... é a concepção de Educação Infantil que eles têm? Eles vão querer que alfabetizem na educação infantil! São coisas em que eles não pensam muito.

Não tem muito curso para os professores de Educação Infantil. A maioria são cursos de matemática para o ensino fundamental, ou no caso da alfabetização, ou um curso de teatro que é um curso assim... Eles estavam... a proposta deles era atingir o professor mesmo... Eu acho, que eles deviam rever alguns cursos para a Educação Infantil, porque tem mais cursos voltados ao Ensino Fundamental mesmo, sendo que lá há poucas escolas de ensino fundamental. Não há cursos da Educação Infantil há uma desvalorização dela” (Vitória, 23 anos)

“Olha, não posso responder essa pergunta porque eu ainda farei o meu primeiro curso de capacitação pelo Estado. Será de matemática... As escolas particulares ofereciam e eu fiz muitos cursos interessantes, principalmente na área de linguagem. Realmente, muita coisa ficava mais no discurso naquela aula. Às vezes, era difícil de aplicar mas eram bons, sim. Teve muito curso com professores interessantes. A própria escola fornecia a gente não tinha que pagar nada, sabe? Valeram a pena, porque deram um base muito interessante hoje para o meu trabalho.” (Patrícia, 24 anos)

As falas indicam tanto a aceitação e reconhecimento de alguns aprendizados na formação continuada, quanto descontentamentos em relação a ela. Várias falhas são apontadas: incompatibilidade de horário, a demora na organização dos cursos; conteúdos contrários às expectativas das professoras; muita teoria e pouca troca experiências; falta de oferta de cursos destinados aos diferentes níveis de ensino, como cursos voltados para a área da Educação Infantil, a impossibilidade de aplicação dos aprendizados teóricos na prática pedagógica.

A satisfação e o descontentamento manifestados pelas entrevistadas, não lhes é particular, visto que aparecem também nas pesquisas de Gatti (1997, 1998). Nessas pesquisas, cerca de 21% dos professores estudados avaliam que cursos de capacitação não contribuem para seu trabalho, têm muito pouco tempo de duração ou porque não oferecem nenhuma ajuda real. Outros 70% acham que de alguma forma estes cursos trazem contribuição e ampliam os conhecimentos pedagógicos (34%) ou os conhecimentos gerais (21%).

Depreende-se dos dados apresentados que a imagem da professora que se deseja ser configura-se nas relações escolares vividas pelas professoras, mas sua materialização não lhes é assegurada pelos cursos de formação, cabendo ao trabalho de sala de aula (formação na prática) boa parcela da elaboração da professora almejada.

O impacto das políticas educacionais sobre as expectativas das professoras

Considerando que as professoras pesquisadas foram alcançadas pelas mudanças de orientação trazidas pela última LDB e que, conforme Gatti (1997, 1998), uma nova legislação pode reordenar expectativas, interessou-me aprender os impactos dessas diretrizes sobre suas trajetórias e sobre seu cotidiano de trabalho na escola.

Os depoimentos das professoras entrevistadas dão uma pequena amostra do impacto dessa legislação no tocante à “formação preferencial em nível superior”, fixando a meta de que todos os docentes, para o exercício em qualquer nível de ensino, deveriam ter formação superior dentro de uma década - a chamada Década da Educação.

“Olha, assim... a minha prática pedagógica não mudou muito com essa lei. Mudou sim no sentido que eu já tinha vontade de estudar, foi um uma alavanca para ir a universidade, isso fez com que eu fosse procurar mais rápido ou quando surgiu a oportunidade já pegar logo de cara. Não ficar pensando muito “vou ou não vou? Tenho filho pequeno”. Não, eu vou! vou ter que fazer mesmo, então eu vou. Assim... já tinha vontade de ir para a faculdade, foi só uma alavanca mesmo.” (Silvia, 33 anos)

“Ah! Sim... porque quando eu prestei o concurso eu já tinha o colégio, voltei a fazer magistério, não era necessário. Passei, bom... me formei... Estou no meu emprego, agora vou me aprimorar, mas não tinha sido pedido. Aí quando veio a LDB, se não me engano, ela tinha estabelecido que era em dez anos que era para dar formação para o pessoal. Eu lembro que no ano de 2003, não, em 2002, na minha UE comentava-se muito em até perder o emprego quem não tivesse ou se formasse em Pedagogia. Ficou uma agitação geral. E confesso que no momento eu não estava pronta... não digo pronta... eu queria, sempre busquei aprimoramento, mas o tempo era difícil, era escasso, filhos adolescentes, mexeu na minha rotina. Gostei muito de fazer pedagogia, mas isso mexeu. O horário alterou. É uma correria até hoje. Estou super cansada, esgotada. Mexeu porque não era pedido, agora é. Mas foi bom. Apesar do desgaste que é ser professora, mãe e aluna. É desgastante, né?” (Maria, 44 anos)

“Afetou. Porque naquele contexto em que eu me encontrava numa escola particular e tudo mais... Como eu me formei em 1999 e a questão começou a ser discutida em 97. Então, nesses dez anos o que as escolas particulares fizeram? Cortaram esse negócio de só ter magistério para dar aula. É necessário estar, pelo menos, cursando pedagogia para ser professor de escola particular. Então, isso foi o motivo de correr atrás também. Como eu havia dito, fui atrás de uma faculdade porque, primeiramente eu precisava desse diploma para ser aceita no mercado de trabalho. Então, depois aos poucos foi que nasceram outros sentimentos. Então, a LDB interferiu na minha vida sim, porque se não fosse obrigatório o curso de Pedagogia, o ensino superior, talvez eu não tivesse me mobilizado para ir atrás... talvez aos poucos esse sentimento viesse. Foi o fator determinante para eu buscar a minha formação em nível superior.” (Patrícia, 24 anos)

Observa-se que três professoras, entre as quatro entrevistadas, buscaram a formação em nível superior em função dos requisitos legais. Como muitas outras mulheres- professoras, elas tiveram sua vida pessoal alterada pela volta à condição de alunas e experimentaram a insegurança da perda do emprego devido às pressões trazidas pela LDB. Porém, na fala da professora Vitória, evidencia-se uma condição diferente:

“Não. Não afetou não. Porque assim... eu dava aula quando entrei. Então, na faculdade, entrei porque eu queria fazer faculdade e não por causa da LDB.”

Sua fala esclarece que a mudança na legislação não afetou os seus planos profissionais, já que a formação em nível superior já era pretendida.

Como bem destaca Gatti (1997), embora as mudanças legais reordenem expectativas pessoais, seus impactos, em termos das práticas cotidianas, leva anos para se manifestar. Isso se deu a perceber nas falas das entrevistadas, que não mencionam alterações em suas práticas ou como o faz Silvia, enunciam que a lei em nada as afetou.

No entanto, a legislação acarreta impactos e mudanças na administração, que afetam o cotidiano escolar trazendo novas exigências ou promessas, principalmente por ocasião de eleições e de posses de novos administradores públicos. Como tais mudanças têm sido recebidas pelas professoras entrevistadas? Tais mudanças administrativas têm feito com que elas reorientassem suas expectativas profissionais?

“É estamos passando por momentos difíceis e por mudanças que muitas vezes a gente acaba tendo que se adequar aí ao novo sistema, às mudanças políticas principalmente nos municípios. Mas eu faço o possível para mudar o menos possível naquilo que eu acredito ser essencial na formação dos meus alunos. Então, eu penso que dentro da minha sala de aula, não é aquele negócio: mando eu! Mas dentro da sala de aula eu sei, ou pelo menos imagino que sei, o que é melhor para meus alunos. Penso que sei das necessidades deles, coisa que a secretaria não sabe. Então, quando me vêm com alguma coisa imposta que tenho que fazer eu vou questionar sempre. E se for em mudanças, no sentido que vai ser bom para os meus alunos, eu faço sem problema. Agora se eu achar que não vai ser legal, que essa mudança vai prejudicar ou atrapalhar o desenvolvimento do meu aluno eu me recuso a fazer sim. Compro a briga às vezes.” (Silvia, 33 anos)

“Você fala em reorganização de gestão? Bom... quando a gente entra no exercício, não só a reorganização de gestão te faz pensar, mas você dentro da sala, a sua própria docência te obriga a pensar, não é? Te obriga a se questionar todo momento. Te obriga a se politizar, te obriga a pensar qual é a sua colocação, aí vem esse questionamento... O que eu estou fazendo aqui? Qual é o meu papel social diante dessas crianças? Dentro dessa sala? Dentro dessa classe? Desse planeta, desse mundo?... E quando a gestões mudam, muda também porque eles não te dão uma fala... Uma fala pedagógica que parece correta. Então, você vê que não é aquilo. Não é o pedagógico, é o político que está por trás. Aí começa essa fase de busca de politização, de questionamento, de mudança.” (Maria, 44 anos)

“No município em que trabalho. foram 8 anos de administração do PSDB, então era muito assim, a gente sabia que era muita repressão, que as diretoras e as coordenadoras eram escolhidas por cargo indicado, então tinha muita coisa que a gente ficava assim com muito medo. Era muita coisa ruim e não tinha jeito de

mudar por que eles iam colocar daquele jeito, pronto e acabou. Agora não. Agora a administração está com o PT. Tem muita coisas ainda que eu acho que tem que melhorar, mas pelo menos se a gente vai lá e conversa com eles, eles escutam. A gente tenta fazer assim... assado. Parece que está tendo um pouco mais de liberdade para conversar com os gerentes, os coordenadores. Então está tendo muita diferença nesse sentido.” (Vitória, 23 anos)

Tais questões não são de propriedade exclusiva do cotidiano das professoras da rede pública, sobre a rede particular a professora Patrícia depõe:

“Com certeza. Eu trabalhei em escola particular até então e foi praticamente o massacre da serra elétrica! Foi assim... ao mesmo tempo que foi surgindo e crescendo ideais em mim, idéia de uma escola diferente, de uma escola mais democrática e tudo mais, ao mesmo tempo isso foi muito sufocado. Porque a escola, como eu trabalhava em escola particular, era muito sufocada pelo controle, pela interferência autoritária dos pais, de maneira assim como comércio, a escola como propaganda de criança. Um trabalho que na verdade não é muito eficaz visto talvez desse ponto social que você colocou. Um trabalho mais assim... isso me sufocou, isso me fez querer ir para a escola pública, querer acreditar, pelo menos eu acredito num trabalho diferenciado, sem esse controle direto. Existe esse controle, mas ele não é direto assim. Na escola particular ele te sufoca. Você precisa daquilo porque é o seu ganha pão.”

Longe de reorientar as expectativas das professoras para um trabalho emancipatório e autônomo, as mudanças nas administrações públicas, para a educação, têm trazido prejuízos para o trabalho docente de tais professoras. Silvia destaca que somente os professores têm sido chamados a se adequarem às exigências administrativas. Maria desabafa que embora a reorganizações de gestões as obriguem a pensar e a se questionar, as administrações locais não asseguram aos professores o direito de expressarem suas reflexões e demandas. Distantes do trabalho pedagógico, as gestões apresentam uma fala mergulhada na política partidária.

A professora Patrícia não apresenta uma situação diferente da rede particular. Refere-se à pressão das gestões como “o massacre da serra elétrica”, aludindo a um filme de terror bem conhecido. Ela destaca em sua fala que, ao mesmo tempo que crescia novos ideais, entre os professores, cresciam também a pressão da direção para que se adequassem aos requisitos econômicos e a interferência autoritária dos pais. Tal situação interferiu tanto em suas expectativas que passou a acreditar cada vez mais na da educação pública que poderia lhe oferecer a oportunidade para um trabalho diferenciado.

A questão de pressão por parte de secretarias também é comentada pela professora Silvia, sob a ótica do que acredita ser essencial na formação dos alunos. Defende uma posição firme em não aceitar coisas impostas pela secretaria, simplesmente porque esta impôs, mas

sim questioná-las sempre que necessário. Em sua fala transmite a preocupação de seguir as orientações que serão proveitosas para desenvolvimento dos alunos.

A fala da professora Vitória se destaca no sentido de que, as mudanças ocorridas no município onde trabalha vieram para melhorar uma situação anterior de insegurança e repressão, gerada pela administração anterior. Embora reconheça que muita coisa tenha que melhorar, nota diferenças, como na liberdade de conversar com os gerentes e com os coordenadores.

As relações de submetimento à administração remetem às considerações de Giroux acerca da organização coletiva dos professores e também a suas insatisfações.

Sobre esse assunto os estudos de Gatti (1997, 1998), mostram que a grande maioria dos pesquisados apontam como maiores frustrações no exercício do magistério os salários, a ausência de condições de atuação profissional, a falta de formação profissional adequada e atualização. 83% dos pesquisados apontam o salário indigno como o fato mais revelador da desvalorização social dos docentes. Para 49% deles, esta desvalorização faz-se presente nas arbitrariedades dos administradores da educação e na falta de respeito geral com que se tem tratado o professorado.

Para entender a relação das professoras com as políticas públicas para a educação, abordo a seguir dois tópicos por elas tematizados nas entrevistas - a experiência em relação ao salário e a organização coletiva.

Expectativas em relação ao salário

Quanto às expectativas em relação à remuneração e a manutenção de sua vida por meio do salário, as falas das professoras foram as seguintes:

“Eu esperava apenas ter uma profissão, ter o meu salário e pagar as minhas contas. Era o que eu esperava da minha profissão. Não era nada politizada.” (Maria, 44 anos)

“Acho que ainda temos que pleitear muitas melhoras para a nossa categoria. Acho que o professor tem sim que ser bem remunerado. Porque o professor tem que ter uma bagagem cultural. E hoje cultura é caro. Cultura custa dinheiro e o que a gente ganha é para manutenção mesmo, é para as necessidades básicas. Cultura fica em 2º plano. E nesse sentido, a minha expectativa era que as coisas, era não, é ainda, que melhore, né? Que a gente consiga aí uma maior valorização. Porque o que seria do médico sem o professor? O que seria do advogado sem o professor? Então, o professor, principalmente da educação básica, ele é o princípio de tudo.

Então, acho que nesse sentido espero que a gente consiga melhoras" (Silvia, 33 anos) é a única que analisa o exercício da profissão, não esta dando conta daquilo que é essencial para o exercício da profissão.

"Ah! Eu sempre achei que a gente ia ganhar um pouco. Sempre tive esse pensamento. Só que... a gente tem sempre que lutar pela profissão que a gente tem, né? Então, assim... a gente sabe desde o começo, a gente sabia que a profissão ganhava pouco e tal. Mas, a gente sempre tem esperança que um dia melhore. Mas, quanto a manutenção da vida agora, eu sei que por mim não tem tanta importância porque eu moro com os meus pais. Mas depois, dependendo de como vai ser, se eu for sustentar a minha casa sozinha, aí a gente sabe que vai ser muito pouco..." (Vitória, 23 anos)

"Bom, quando eu saí do magistério fazia mil planos de trabalhar na melhor escola de Campinas, particular, que eu fosse ganhar muito bem e que eu ia fazer isso assim... Quando me formei, exatamente em 1999, era isso que eu pensava. Que eu ia dar aula sei lá, até me aposentar ia ser isso. Depois que entrei na universidade mudou bastante esse pensamento. Hoje, eu penso em outras coisas, penso em ampliar a sala de aula para pesquisa, né? Contribuir também, mas minha expectativa, como eu tinha falado, era ganhar um salário digno embora todos os salários sejam pequenos, em escola particular grandes, às vezes os salários não são tão pequenos assim, então eu pensava mais em mercado de trabalho." (Patrícia, 24 anos).

As falas das professoras Maria, Patrícia e Vitória, mostram a importância que o salário tem para a manutenção da vida. Mas, embora reconheçam, como no caso da Vitória, que sabiam que estavam escolhendo uma profissão que geralmente não oferece uma remuneração satisfatória, acreditam que é preciso lutar para melhorar essa condição.

Vitória, também acredita que embora o que ganha atualmente não tenha tanta importância, porque mora com os pais, sabe que a situação seria diferente se tivesse que sustentar uma família.

Por esperar trabalhar na rede particular, Patrícia esperava ter um cargo bem remunerado e viver com ele além de sua aposentadoria. Ao fazer o curso de Pedagogia tal expectativa mudou, pois agora além de esperar ganhar um salário digno, espera poder contribuir para a pesquisa.

Em sua entrevista Silvia também fala sobre a necessidade de continuar a lutar por melhorias na política salarial, mas é importante destacar que analisa a questão salarial à luz das necessidades da profissão, porque a remuneração docente não permite que o professor adquira o que é essencial – bens culturais como livros, revistas, jornais, cursos, discos, presença em congressos e encontros docentes, acesso a cinema e teatro - para o enriquecimento de sua prática no exercício da sua profissão. E isso se deve ao fato de que o

salário do professor só permite manter a vida. Como obter cultura no Brasil é caro, o salário mostra-se insuficiente para o alcance contínuo de tais bens culturais, se é que alguma vez permitiu.

Outra questão de interesse na pesquisa era se o salário pago permitia um retorno dos investimentos feitos na formação inicial.

"A gente sempre espera. A gente sempre espera ter retorno. Embora as vezes não consiga. Quando, por exemplo, eu me formei, eu fui trabalhar como estagiária, estagiária... Então, o retorno... foouoi ...a longo, longo, longo, longo prazo. Não tem aquele retorno imediato não." (Silvia, 33 anos)

"Você fala de investimentos de leitura, de tempo de estudo e dinheiro? Bom, quando eu fiz o magistério... fui fazer magistério, eu já era formada no colegial muitos anos atrás no Lá eu fazia área das biológicas. E no magistério, honestamente, eu não vi muito investimento. Não foi cobrado investimento. Não era cobrado, não era necessário. Eu lembro que o maior investimento que eu tive quando saí era com um caderno, com um bloco de datas comemorativas, encadernado, que seria a minha cartilha para eu dar aula. Isso é o que eu lembro." (Maria, 44 anos)

"Na verdade a gente recebia uma bolsa, todo mês a gente recebia um salário mínimo e ficava estudando o dia inteiro. Das 7 às 5: 30 da tarde." (Vitória, 23 anos)

"Sim, sempre tive a expectativa. Quando fiz o magistério participei de congressos. Fazia cursos oferecidos pela editora Ática. Fiz muito mais coisas no magistério do que na pedagogia e sem comparação. A minha intenção era de um retorno mesmo. Da mesma maneira que eu pensei em cursar uma faculdade para poder me inserir no mercado de trabalho, os cursos complementares que eu fazia era pensando num enriquecimento do meu currículo. Lógico, também eu aprendia, mas eu não posso ser desonesta e dizer que eu ia só para aprender eu sempre tinha interesse de trazer um certificado e descontar alguma coisa." (Paula, 24 anos)

Em primeiro lugar, chama a atenção nos depoimentos, o fato de serem considerados como investimento apenas os gastos financeiros. Nesse sentido, Maria e Vitória não consideram que investiram em sua formação, ignorando os recursos públicos que mantêm as escolas onde foram formadas. Do mesmo modo, ignoram o tempo investido na formação.

Para aquelas que admitem o investimento feito na formação, um retorno embora tenha sido esperado, não foi reconhecido de imediato. Como no caso de Silvia seu primeiro emprego depois de formada foi como estagiária. Sabemos que no Brasil as leis trabalhistas envolvendo a contratação não são satisfatórias, muitas vezes, o que os estagiários recebem é igual ao salário mínimo, e tal condição é aproveitada por milhares de empregadores em todo o país. Já as professoras Maria e Vitória, que se reconheceram como não tendo feito

investimentos financeiros diretamente, não se mostraram preocupadas com esse retorno. Patrícia que sempre teve a expectativa de retorno de investimentos reconhece a frustração imediata de suas expectativas.

Gatti (1998) nos mostra que ser professor de ensino básico tem-se mostrado cada vez mais menos atraente não apenas pelas condições precárias de trabalho, como também pelo salário insatisfatório.

A questão de uma melhor e satisfatória remuneração é um fator importante para a valorização da profissão, segundo Gatti, que afirma também, que não é suficiente um enaltecimento teórico da profissão frente a uma prática profissional precária e pouco compensadora em termos salariais e de reconhecimento social em todo o país.

Compondo um círculo vicioso, Gatti destaca que a baixa remuneração contribui para que professores não invistam em seu desenvolvimento como profissionais, mantendo, assim, a desvalorização da profissão e de seus ocupantes.

No entanto, quando focalizada a partir das relações de gênero, conforme destaca Assunção (1996), a relação das mulheres com o salário revela nuances interessantes.

Em nossa cultura, assinala ela, o dinheiro continua sexuado e associado à virilidade e a atributos relativos ao homem. A ambição econômica é sempre bem-vinda para o homem, mas não para a mulher, vista nesse contexto como “mulher-macho” ou fracassada em sua feminilidade. Essa dimensão simbólica da relação da mulher com o salário tem permitido a perpetuação da subordinação da mulher e a vergonha que algumas mulheres sentem, ainda que de modo não consciente, em suas práticas com o dinheiro, uma vez que elas fazem *emergir, em nossa cultura de raízes cristãs, o fantasma da prostituição, por ter sido esse o primeiro trabalho feminino, no âmbito público, a que a mulher teve acesso* (Assunção, 1996, p. 77).

Um exemplo disso, segundo Assunção, são os valores que as professoras atribuem ao trabalho docente. Quando interpeladas por ela, em sua pesquisa, sobre o valor de seu trabalho em dinheiro, as professoras acabavam por considerá-lo razoável e compatível com o mercado de trabalho, reivindicando muito mais o reconhecimento da importância social do magistério do que aumento salarial.

Outro indício de uma relação “feminina” com o dinheiro, de acordo com Assunção aparece nos encaminhamentos dados pelas mulheres às verbas insuficientes ou desviadas das escolas públicas. Para suprir tal falta, diretoras e professoras têm recorrido a rifas, vendas de sucos, bolos, reciclagem de papel, e tudo o mais que possa gerar dinheiro. Essa forma

doméstica de administração traz a marca de seus aprendizados enquanto mulheres, que gerenciam as economias domésticas. Desse modo, professoras e diretoras tornam-se síndicas do poder público falido. Embora as medidas por elas adotadas aliviem apenas superficialmente a condição das escolas, seus gestos acabam isentando de responsabilidade aos órgãos públicos. O dinheiro “grande” é o do poder público dirigido por homens. Assim, nas atitudes cotidianas de mulheres e homens, Assunção, destaca que se encontram ressonâncias da prática sexuada do dinheiro.

Ana Archangelo (2004), aborda um aspecto relevante presente nos relatos das professoras que entrevistou, e que diz respeito aos objetos de consumo aos quais o professor atual não tem acesso devido à sua situação econômica, tais como bens culturais como livros, revistas, obras de arte ou equipamentos como computadores, etc.

A relação entre esses bens e as expectativas construídas sobre eles pelas professoras, como pontua a autora, têm caráter afetivo. O “ser professora” tem um significado construído na história de vida de cada professora brasileira e aquilo que imaginaram alcançar com a escolha desta profissão, e não de outra, é a referência de sucesso ou fracasso de um projeto pessoal. A avaliação que o profissional faz de si como alguém bem ou mal sucedido também passa por seus ideais, construídos ao longo da vida. É portanto, de imaginário que se trata aqui. Não ter condições de comprar um computador é um fracasso que incide tanto sobre as expectativas materiais quanto sobre as que falam estritamente do valor do professor.

Para a autora, pela expectativa da professora, ela é quem deveria ter condições materiais para adquirir um equipamento que a tornasse ainda melhor no desempenho de seu papel. O equipamento simbolizaria o objetivo alcançado: trabalhar para ensinar e ser reconhecida financeiramente por isso. Deste reconhecimento nasceria a capacidade da professora retroalimentar sua posição de sujeito que se antecipa ao aluno na conquista do conhecimento e no acesso à cultura. Neste reconhecimento estaria parte do desejo de ser professora nascido em uma determinada pessoa e construído nas demandas familiares e sociais de um determinado tempo histórico.

Archangelo ainda enfatiza que a presença desses materiais na escola, não cumpre o mesmo papel que cumpriria caso a professora tivesse tido condições de adquiri-los, ou se, no terreno do imaginário, a professora não interpretasse os recursos disponíveis como mais um ataque à sua identidade e autoridade entre tantos outros.

A questão salarial esbarra na própria questão da valorização da profissão docente. A valorização da profissão esbarra na imagem social e também na organização coletiva do grupo profissional.

Organização coletiva, trabalho pedagógico e a realidade escolar

"Olha, eu... Eu achava que (grupo de trabalho) tinha que ser mais unido e acho ainda. Que professor tinha que conversar a mesma língua. Que professor tinha que ter os mesmos embasamentos teóricos. Às vezes a gente vê, mesmo os professores que trabalham em linhas diferentes, têm o mesmo embasamento teórico, têm o mesmo conhecimento. Infelizmente, vê aí!... mesmo as pessoas que se formam juntas, elas saem com cabeças e pensamentos diferentes, né? Então, a gente não consegue essa homogeneidade. É bem heterogêneo. Mas o ideal seria que todos tivessem pelo menos bom senso. Que, às vezes, a gente vê que nem isso não têm."(Silvia, 33 anos)

"Quando me formei, que eu entrei, eu tive uma... a primeira visão minha foi péssima. Como eu falei, era uma sala numerosa, e tem um fato que até coloquei em meu memorial... não vou dar nomes às pessoas... A minha criança, essa especial, caiu e quebrou o denteinho, era de leite. Foi no mês que eu entrei. Me achei completamente despreparada! O magistério não dá esse preparo para a gente. Não tem como! É na sala de aula que você se torna professora. Eu com 37 crianças, aquela criança chorando, assustada, desesperada. O que eu faço? Aí o que eu fazia? Eu não sabia mesmo o que fazer, se eu podia pedir ajuda para alguém... pequei a criança pela mão e fui até a secretária. Aí lá tinha a diretora, estava " assim" a secretaria... eu falei: O que eu faço? A fala que eu tive foi assim "Você se efetivou assumiu a sala, se a gente falar o que você faz tira a sua autonomia. Você tem competência para isso"... eu achei que eles estavam brincando comigo. Não estavam brincando. Voltei para a sala. Só não saí gritando porque eu tinha contas a pagar na época. Esse era o meu pensamento. Eu preciso... E ao mesmo tempo preocupada com a criança. Aí começou a minha preocupação, as contas a pagar, foi... compreende? Foi perdendo um pouco o tamanho, a proporção, quando olhei aquela sala, aquela criança, aquela fala comigo... Aí cuidei da criança, mesmo ficando mole, cuidei da criança. Pedi para eles ficarem sentadinhos. Eles tinham cinco anos mais ou menos, que eu ia até o banheiro, beber água e voltar. Eu mal cheguei lá fora e fui ao banheiro, quando vieram todas correndo novamente porque a criança tinha tentado subir novamente na cadeirinha e tinha caído e machucado a boca de novo. Então, nesse momento eu senti que não tinha... parecia que não tinha coletividade, parecia que eu estava sozinha. Então, eu fechava a porta da sala, ficava lá dentro e eu crescia junto com as crianças... Hoje eu penso que mudou. Hoje, eu penso que mudou. É... nós estamos mais politizadas. Acho que isso é até para a nossa categoria, para as nossas conquistas. Hoje, eu vejo professor não aceitando ficar sozinho, ele conversa com os colegas, ele põe as dívidas, não tem vergonha de falar que não conseguiu, que ele não sabe.... eu vejo isso. Não vejo mais professor fechando a porta porque não conseguiu resolver problemas. Eu penso que a gente caminhou muito em direção à coletividade, de cooperativismo, de busca para melhorias, de conflitos. Eu vejo isso"(Maria, 44 anos)

“Ah, essa mudou bastante... porque eu achava assim... que professores trabalham muito em grupo, que tinha assim uma, é... antes de decidir alguma coisa na escola tinha sempre que estar discutindo com todo mundo, para ver os prós e os contras, o que achava que ia ser legal, o que achava que não ia... Então, eu achava que o trabalho coletivo dos professores era muito integrado. Todos os professores tinham a proposta pedagógica da escola incutida neles porque, de certa forma, foram que eles que fizeram. Então, assim.... eu achava que era uma maravilha mas não acontece desse jeito. Os professores muitas vezes fazem as coisas individualmente, não passam para o coletivo, depois de feito a gente acaba descobrindo. Ou se de repente vai ter alguma coisa na escola, nem é comunicado direito para os professores. Vai ter, no caso, a festa do dia das Mães. A gente vai cantar uma musiquinha, mas nem foi discutido. É legal a gente cantar a musiquinha? Não é? É bom? Quantas crianças têm as mães realmente? Quantas não têm? Nunca é pensado muito na criança, no coletivo discutir o que é importante para a escola. Não é feito. Pronto e acabou” (Vitória, 23 anos)

“No magistério a gente trabalhava muito em grupo. Eu gostava muito de trabalhar em grupo, então eu tinha idéia que a gente ia produzir muitos trabalhos em grupo. Quando eu fui para a escola particular vi, percebi, que isso não acontecia porque não é interessante a coletividade. é interessante a individualidade, porque se você fizer um projeto interessante você se sobressai e isso me causava angústia. Porque muitas vezes eu fazia um projeto, alguma coisa e queria que todo mundo fizesse junto. Sempre tem aqueles que não vão junto, sempre tem aqueles que elaboram outra coisa, idéias, nem ao menos compartilham com os colegas, vão direto para a direção, coordenação, apresentar o projeto para se sobressair. Então, percebi que isso é difícil de existir, a menos que seja imposto. A não ser que a coordenação e a direção exijam que os professores trabalhem em grupo. Se a escola não exige eles não trabalham juntos. E na escola pública, hoje, eu vejo que a gente tem um trabalho coletivo muito forte dos HTPC's. A gente conversa muito, a gente discute muito, mas a gente sabe que cada um faz dentro da sala aquilo que interessa. Mas, mesmo assim essa reunião coletiva, essa discussão de ideologia e de prática de metodologia de tudo isso... eu acho que contribui. Mesmo que não exista projeto coletivo lá na minha escola, acho que contribui para que todas as pessoas repensem as próprias atividades. com o tempo pode se tornar um trabalho coletivo sim, mas ele acontece sim na esfera pública a longo prazo. Porque tem a própria autonomia de trabalho em sala, aquilo que ele quer dentro de sala de aula. Por lei isso é garantido. Então, isso faz com que muitas pessoas recusem determinados trabalhos. Mas, eu acho que é no dia a dia que agente consegue convencer a todos a trabalharem juntos.” (Patrícia, 24 anos).

Nossas quatro professoras tiveram em comum a expectativa de um trabalho mais coletivo entre os professores. Embora, essa expectativa tenha enfrentado a realidade do cotidiano do trabalho docente individualizado, ainda acreditam ser possível conversar “a mesma língua”, que a coletividade participe da resolução de problemas, em um ambiente onde os professores não sintam vergonha de pedir auxílio. Esperam que decisões do cotidiano pedagógico possam ser tomadas pelo grupo de professoras, anseiam por como também maior socialização dos trabalhos e projetos planejados, como também de uma maior socialização dos trabalhos e projetos planejados. Mesmo no caso da professora que trabalhou em escola

particular a condição do trabalho em grupo não é diferente, ela é inexistente também devido ao contexto.

Ainda em relação à organização coletiva no âmbito do cotidiano escolar tais como a participação na produção de materiais, na organização do trabalho e da proposta pedagógica, as professoras disseram o seguinte:

“Por enquanto, assim nesse sentido, não tenho muita participação. É mais... porque a gente recebe as coisas da secretaria, não tem muito... algumas coisas a gente compartilha, mas com o grupo, dentro da escola só, não é uma coisa abrangente.” (Silvia, 33 anos)

“Eu tinha expectativas que os tdc's, as reuniões, fossem voltadas para isso. Voltadas para os nossos questionamentos, de preparação de materiais de proposta, de trocas de idéias, troca de atividades, erros e acertos. Vi que parava muito no administrativo as reuniões e questionava muito sobre isso. Por um longo período ficou assim e nós questionávamos. Eu via que as professoras também questionavam. Hoje, eu percebo que as minhas expectativas estão tendo retorno. Percebo que as reuniões e os tdc's estão se modificando. Tem a parte administrativa, mas estamos participando mais. Estamos trocando mais experiências e preparando mais materiais

Quando me formei eu levei a minha cartilha de datas comemorativas. A proposta era mesmo aquela. Seguindo aquilo fazia a minha proposta, o meu planejamento. Mas, eu via durante as aulas, no decorrer do ano que muitas coisas surgiam e que não estavam naquela proposta e que era muito mais interessante do que aquilo, mas que tinha que ser cumprido aquele plano... e... de início de carreira a gente sempre segue, a gente deixa o mais interessante e segue a proposta. Hoje em dia, eu faço o meu planejamento, mas para mim a criança é o mais importante. Antigamente, quando entrei no magistério, eu pensava: “qual conteúdo? Não vou dar física, nem química, nem matemática”... Hoje eu sei que o conteúdo é a criança, eu tenho planejamento, mas em primeiro lugar a criança, e parte dela para fazer o planejamento e eu não fico mais desesperada. Assustada” (Maria, 44 anos)

“Bem, eu achava que os professores em conjunto faziam a proposta pedagógica da escola, a organização do trabalho, mas... a expectativa era tudo em conjunto. Todo mundo fazer as coisas em conjunto. E isso acaba sempre não acontecendo e a proposta pedagógica muitas vezes é copiada de acordo com o que a secretaria quer ouvir. Ah! Já que a secretária é construtivista, vamos colocar que a gente é construtivista que a gente faz isso, que a gente tem o projeto “Vida” que é o da secretaria. Então, não coloca de acordo com a ideologia e os pensamentos das pessoas que estão na escola e sim daquela que a secretaria quer ouvir. Eu sempre achei que era tudo muito coletivo. Que não tinha, assim, é... Uma pessoa que tinha que fazer, uma pessoa que tinha que executar. É sempre muito assim. Os materiais pedagógicos seriam sempre discutidos em grupo. Sempre achei que era assim. Que o coletivo seria melhor. Que através do coletivo a gente ia achar uma coisa melhor para as crianças. Um trabalho melhor para as crianças” (Vitória, 23 anos)

"Quando eu trabalhava em escola particular era bem isso mesmo... quando saí do magistério acho que nunca passou pela minha cabeça trabalhar numa escola onde cada um fizesse por si e eu sempre imaginei que o normal era ter uma coordenadora. Coordenadora que encaminhasse todo mundo para a proposta da escola e era realmente isso que acontecia. Lógico, que sempre tem as... que saem da regra, né? Mas, basicamente era isso. Agora na escola pública não tem proposta pedagógica basicamente, infelizmente não existe ainda uma forma de conseguir que um grupo todo pense de uma mesma maneira, partindo dos mesmos ideais, trabalhar as mesmas coisas, não por culpa dos professores mas por culpa de todo um sistema que não está preocupado com esta questão pedagógica." (Patrícia, 24 anos)

Nossas professoras, como bem depuseram, tinham expectativas de participação em todo o processo educativo, desde a produção de materiais pedagógicos, até a participação na elaboração do currículo para a escola e seus alunos. Suas principais reclamações remetem à negação de suas expectativas como: atividades e projetos impostos pela secretaria da educação; decisões tomadas sem a devida conversa com as professoras envolvidas; o uso de reuniões mais voltadas para o administrativo do que para o pedagógico; a falta de iniciativa do grupo de professores para se reunirem e elaborarem uma proposta pedagógica própria, como também para produzirem materiais pedagógicos no coletivo.

Comparando a realidade da escola particular, onde trabalhava, com a realidade da escola pública, Patrícia destaca que, enquanto na primeira havia uma proposta pedagógica explícita a dirigir o trabalho das professoras, na segunda, a ausência dessa proposta, se por um lado parece representar maior autonomia, por outro, cria uma grande dificuldade de fazer com que o grupo parta dos mesmos ideais ou mesmo possa trabalhar as mesmas coisas.

Apesar da insatisfação com o trabalho coletivo pedagógico no interior da escola, algumas professoras, como Maria, dizem perceber alguma mudança nas reuniões, que passaram a envolver mais trocas de experiências e mais preparo de materiais e na liberdade de fazerem o planejamento tendo a criança como seu elemento mais importante.

Se, por um lado, seus dizeres demonstram a necessidade de serem reconhecidas pelo seu próprio grupo, pelas autoridades administrativas do sistema de ensino como um grupo profissional autônomo e capacitado para o trabalho docente como capazes de implementar propostas pedagógicas, em todas as facetas do processo, por outro reconhecem que, mesmo no âmbito da escola não conseguem organizar-se como grupo..

Para os professores que buscam a efetivação de uma participação plena, Giroux, aponta a necessidade de organização e de uma mudança de mentalidade na direção da configuração do professor como intelectual. Essa meta, segundo ele, tem sido fortemente

ameaçada pelo desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que têm o interesse de manipular e controlar o trabalho em sala de aula, desvalorizando assim o trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes. As ideologias instrumentais, impulsionadas pelas reformas educativa neo-liberais, constituem-se ameaças, pois afastam os professores de todo processo de discussão, decisão e reflexão, reduzindo a autonomia dos professores com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Para Giroux, os professores se tornam meros executores desses pacotes, legitimando o que chama de “Pedagogias de Gerenciamento”, cuja suposição é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado.

Para que ocorra uma mudança, segundo Giroux, os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização, trabalhando sempre para criar condições para que estudantes tornem-se cidadãos corajosos para luta de seus direitos como cidadãos.

A organização coletiva, em sua dimensão política, esbarra na questão dos relacionamentos no interior da escola. Sobre os relacionamentos, Assunção (1996) nos mostra que pode existir dentro de um grupo (no caso de um grupo docente formado por professoras) uma “solidariedade feminina”, uma compreensão e cumplicidade em relação aos problemas e dificuldades pessoais enfrentadas pela mulher trabalhadora-professora. Mas, como no exemplo apresentado em sua pesquisa, também podem existir a “rivalidade” e a “competição”. As causas apontadas pelas professoras, para esses conflitos são a divisão em grupos por competência e a distância que o trabalho produz entre esses grupos. Outros fatores, segundo as próprias professoras, são o silenciamento sobre aquilo que as incomoda e a não separação entre as questões pessoais e profissionais que derivam em “fofocas”.

A forma de a professora trabalhar e se relacionar com a sua prática docente depende das regras institucionais como também depende de sua história. A professora nem sempre, ou quase nunca, consegue ter clareza para explicar os pressupostos em que sua postura e opções se sustentam. Sua prática é composta não só de seus conhecimentos, mas também das representações que ela tem de si mesma como mulher, de seus pares, dos alunos, do conhecimento, da profissão, da sociedade, das instituições e de suas funções. Serão essas representações que darão sentido às práticas cotidianas escolares e contribuirão nas escolhas e

opções que farão. O modo como elas percebem suas práticas tem a marca de seu universo simbólico.

A imagem social, os alunos e a comunidade

“Olha, achava que, que o professor tinha que ser bem visto onde quer que ele fosse. Pelo simples fato de estar trabalhando, de estar desenvolvendo e... trabalhando com o ser humano, com a educação, com a criança que é tão importante para a formação aí do mundo. Quando eu falava, por exemplo: “Ah, eu sou professora.” “Ah, coitada!” é esse o termo que a gente ouve muitas vezes. Você vai comprar alguma coisa, ah! Profissão? Professora. “Ah, coitada...”. Porque nós temos já essa cultura no Brasil. De que o professor ganha mal, de que o professor não é uma profissão valorizada. Então, eu, enquanto estava estudando, já ouvia falar que era assim, mas eu não esperava que fosse tanto! Depois de formada é que você vai ver aí... vai cair na real de que realmente tem uma discriminação até por parte das pessoas.” (Silvia, 33 anos)

“Olha, quando eu me formei, eu achava que eu ia mudar o mundo sendo professora. Que eu ia conseguir fazer, fazer as coisas assim... mudar a sociedade, mudar o pensamento dos pais, dos alunos, tal. Sendo que, dentro da sala de aula pode até ser que a agente consiga um pouco, mas você está muito dentro, muito institucionalizada, então tem muitas regras da Instituição que você tem que cumprir. Você não vai fazer o que você acha certo, você tem sempre que se enquadrar um pouco. Assim, eu achava que eu ia fazer cidadãos críticos... de certa forma dependendo de sua prática você faz isso, só que você não tem, é... toda liberdade para fazer do jeito que quer, tem que tentar achar umas brechas, algumas coisas assim.” (Vitória, 23 anos)

“Ao me formar, como eu disse, não pensava muita coisa, não pensava muito nisso daí... A imagem social que é, você pergunta? É isso? Não pensava nessa imagem social, talvez uma colocação social. Era casada, tinha dois filhos, seria um emprego de meio período, talvez uma colocação social... Não pensava na sociedade de uma maneira geral, nem em minha colocação. Apenas nessa colocação que seria emprego de meio período, e seria assim compatível com casamento, filho. Parava por aí...” (Maria, 44 anos)

“É muito difícil falar da minha formação no magistério nesse contexto. Eu já falei em alguma questão isso, é difícil de falar... como você coloca? Eu acho que não tinha uma imagem social da profissão! Entende? Não quero nem falar da minha segunda formação, porque hoje sou professora não por causa dessa formação, mas por causa do magistério. Hoje, sou professora por causa do magistério teoricamente. Mas, eu não consigo te falar de imagem social, eu acho que saí do magistério sem essa imagem social.. Hoje, eu penso que as coisas são diferentes, quando saí do magistério saí para trabalhar, saí para ganhar dinheiro. Sabendo que ganharia pouco, queria estar entre os professores que ganhassem melhor. Eu saí para trabalhar numa área que eu gosto, mas não tinha essa mentalidade. Não abria esse pensamento. Nunca abri esse pensamento para isso... já na segunda formação essa imagem social existe.” (Patrícia, 24 anos)

Ao falarem sobre a imagem social da profissão, três vieses distintos destacam-se: a docência como emprego, como inserção no mercado de trabalho; a docência como intervenção humanizadora e a docência como ação transformadora. Longe de ser um assunto simples a imagem social da profissão docente é um assunto complicado e que muitas vezes não é pensado no íntimo do futuro professor/professora.

Para Maria e Patrícia considerar a inserção no mercado de trabalho significa não ter uma imagem social da profissão. Ao assumirem essa perspectiva idealizada, parecem negar, a si mesmas, a dignidade do ato de educar, que pauta a argumentação de Sílvia, que a define em função do trabalho com o humano e seu desenvolvimento.

No entanto, Sílvia critica essa idealização que marcava suas concepções iniciais acerca da docência, remetendo à cultura de desvalorização e discriminação da profissão docente existente no país.

Em sua imagem social, idealizada no início de sua carreira, Vitória seria capaz de mudar o mundo, mudar o pensamento dos sujeitos da escola e colocar em sua prática o que considerava ser o melhor caminho para o aprendizado de seus alunos, porém, diz que sua expectativa não se cumpriu pela força da institucionalização que por sua vez também não valoriza a imagem social da profissão docente.

Enquanto Patrícia e Maria, pela incorporação da ideologia da dignidade do ato de educar aceitam sua desvalorização econômica, Sílvia e Vitória, num movimento oposto, ao perderem a aura idealizadora da profissão, vêem-se ameaçadas em sua auto-estima, ao se perceberem não diferenciadas de profissionais que ocupam a mesma faixa salarial que muitas professoras e que nunca detiveram prestígio profissional, como por exemplo, as balconistas e as faxineiras.

Outros fatores que estão bem envolvidos na questão da desvalorização ou valorização da imagem docente, têm relação com os alunos e a comunidade onde a escola está inserida. Alunos e pais, envolvidos no processo educativo juntamente com o professor, também constróem uma imagem social a respeito da profissão docente.

“Quando eu comecei, a gente tinha ainda um pouco de segurança e até certo receio de conversar com os pais. Hoje, eu não tenho problema nenhum, não tenho dificuldade de falar o que eu penso para eles, de mostrar para eles o meu trabalho, de falar tudo que eu vou fazer na sala, de explicar. Porque o pai tem que entender também. Então, se você explica para os pais tudo que você está fazendo, o sentido do que você está fazendo, porque você está fazendo, no que aquilo vai afetar o filho dele, você traz eles que se tornam os seus aliados. E se você manter uma certa distância deles, muitas vezes não vão entender o seu trabalho e também não respeitarão o seu trabalho. Por experiências que já tive, é bem melhor quando os pais entendem o que está

acontecendo e porque está acontecendo. Então, sempre nas reuniões de pais eu buscava, desde a primeira reunião, já colocar quem eu sou, o que eu pretendo, a que estou ali, a quanto tempo eu estou no magistério, o que eu faço, porque eu faço. Eles têm... eu procuro ser bem clara com eles, mostrar os meus objetivos, porque são importantes e mostrar também o papel deles. Dizer para eles que não é só função da escola, que não é só a professora, que não é um trabalho solitário. O trabalho de professor... é um trabalho que precisa de auxílio dos pais, que precisa de troca entre a escola e a família. E que a gente vive um problema: que muita coisa é legada para a escola, muita coisa. Então, os pais acabam deixando toda responsabilidade para a escola, principalmente quando é escola e creche. A criança acaba ficando muito tempo na escola e na creche. Acaba que faz tudo lá. A lição de casa que é para ser feita em casa, acaba sendo feita na creche, então, eu tento mostrar para os pais, que eles têm um papel muito importante na formação da criança e que a criança precisa disso.” (Silvia, 33 anos)

“Enquanto eu fazia magistério eu trabalhava como inspetora de alunos numa outra escola. Naquela época, eu fazendo magistério pensava assim... meu deus, vai ser mais um diploma engavetado, como era o de biologia. Porque era muita indisciplina! Não vou agüentar isso!... Naquela época eu pensava como podem ser tão indisciplinados? Não vou agüentar isso... Mas fiz, me formei, prestei concurso e passei. Assumi minha sala. Aí chego na sala. A primeira sala que eu peguei do infantil tinha 37 crianças e uma criança com deficiência mental e física. No primeiro impacto falei ... meu Deus, indisciplina... pensei em indisciplina. Aí conforme você vai vivendo aquele dia a dia, vê que não é indisciplina. Você vê que são as circunstâncias daquelas crianças. Aquele mundo excessivo. Aquele espaço pequeno, crianças especiais sem acompanhamento necessário. Então... a maneira que eu vejo hoje a indisciplina mudou, é uma consequência da maneira com que está colocada a educação pública em sala de aula. A indisciplina mudou completamente na minha cabeça, a maneira como eu via naquela época e como vejo agora. Eu não falo em indisciplina, falo das condições muitas vezes precárias.” (Maria, 44 anos)

“Quanto ao respeito, ah! Eu achava que se eu fizesse um trabalho legal, se eu desse respaldo suficiente... De repente, algum pai tivesse alguma dúvida eu esclarecesse, eu achava que ia dar certo. Eu achava que não ia ter muitos problemas, muitas coisas assim. Ou que a ajuda dos pais eu sempre ia poder ter, se de repente eu precisasse de alguma coisa. Mas, o que mudou, que eu sempre faço meu trabalho certo, se de repente eles tem alguma dúvida eu explico, mas, o que eu percebo é que quando a gente precisa de ajuda eles não vêm. Não digo todos! Eu tenho assim... de vinte e cinco pais, dois ou três não ajudam quando eu preciso. Mas, eu percebo também que aqueles que não ajudam são aqueles que estão mais fora da escola. Quer dizer, que aqueles que não participam mesmo, é porque trabalham, têm os motivos deles, isso eu sei... Mas parece que eles não entendem muito o trabalho, por não terem tanto contato com a escola.” (Vitória, 23 anos)

“Eu sempre imaginei, como eu venho de uma família tradicional, eu imaginei as coisas acontecendo de uma maneira mais tradicional. Embora no magistério eu tenha visto algumas teorias de reflexão sobre outras formas de trabalho, eu acho que saí do magistério esperando ter um controle. Acho que hoje esse controle nem existe. Ser aquela figura forte, entende? aquela imagem da Branca de neve e os sete anões, sabe? Todo mundo seguindo. Eu sempre tive esse retorno, era sempre assim. Casos de poucos... um aluno que talvez fosse mais

difícil de atender as regras, um aluno ou outro. Mesmo na comunidade, eu sempre fui muito bem aceita, dificilmente eu tive problemas de relacionamento com aluno ou com pais. Então, assim a minha expectativa antes da escola pública já era meio que construída, eu já esperava encontrar determinadas problemas. Tanto para um contexto quanto para o outro, as minhas expectativas foram bem correspondidas. Então, hoje eu acho que não existiu nada que eu não tivesse preparada para acontecer. Fui muito bem aceita pela comunidade, pelos pais, inclusive sou muito responsável, a gente troca muita idéia. Tem um trabalho muito interessante vindo da parte dos alunos." (Patrícia, 24 anos)

Segundo Ana Archangelo (2004), a relação dos pais com a escola tem sido um tema bastante lembrado nos dias de hoje quando se discutem os obstáculos inerentes ao trabalho do professor. Essa relação, como assinala a autora é determinada por uma conjugação de fatores, entre os quais o papel sintetizado pela dinâmica interna do sujeito-professor, deslocado do seu antigo papel de provedor para o atual de desprovido. Falar do professor-profissional do presente, é falar desse profissional que se sente desprovido diante de suas tarefas. Esse sentimento ao redefinir o lugar tradicional ocupado pelo professor na dinâmica relacional, definido como aquele que era seguido e cuja popularidade vinha com o exercício mesmo da profissão, provoca insegurança e também um reordenamento de suas expectativas em relação ao apoio e reconhecimento de seu trabalho pelas famílias. Frente a isso, as professoras assumem um posicionamento profissional frente à família, como o apontado por Silvia, ou redefinem suas concepções iniciais, como Maria e Patrícia. Vitória, em seus enunciados dá a ver a insegurança entre um apoio desejado mas não esperado.

Sobre as relações do trabalho docente com os alunos e a comunidade, Gatti (1998), aponta em suas pesquisas que a não realização das expectativas dos professores é atribuída, por eles é o “desinteresse das crianças”. A autora critica então, os professores, que sempre culpam os alunos sem considerar que suas reações são resultado das condições de aprendizado e de convivência oferecidas pela escola.

Em suas pesquisas, Gatti constatou que 83% dos pesquisados apontam como os fatos mais reveladores da desvalorização social dos docentes o salário indigno e a falta de respeito geral com que se tem tratado o professorado; 37% chegam a apontar que esta imagem desvalorizada pesa na perda de respeito por parte dos alunos em relação aos professores.

Diante de dados dessa natureza, Assunção pergunta-se em seu trabalho, sobre as razões da permanência no magistério.

Apesar de admitirem ter pensado em desistir, as professoras estudadas por mim e por outros pesquisadores afirmam que essa idéia não prevalece por muito tempo, pois o que mais

fascina, encoraja, faz esquecer as mazelas da profissão, vem daqueles que ambigualmente a professora ama e odeia: os alunos, em suas possibilidades de transformação.

Embora a imagem social do professor não atravesse tempos de valorização, há um pormenor, mas de toda importância que dá sentido à prática educativa de milhares de professores, muito mais do que a aceitação da sociedade, a expectativa de realizar um trabalho que alcance uma transformação ideológica.

Expectativas de alcance ideológico

A questão de uma educação transformadora é sempre trazida à tona, quando se discutem os grandes desafios da educação. Muitos professores e professoras abraçam as expectativas de serem agentes transformadores da vida de seus alunos. Ao meu pedido as professoras pesquisadas responderam sobre o assunto e se isso mudou ao longo de sua prática docente.

“Não, isso não mudou, não. É aquilo que te falei já. O ideal é o mesmo. Às vezes a gente foge um pouquinho, por conta do sistema, por conta de sala lotada, por conta de condições de trabalho, as vezes não tão boas quanto a gente precisaria. Mas, não pode fugir do ideal, de melhoras no sentido de que a gente tá formando cidadãos e que a gente tem que formar cidadãos conscientes e críticos, também. Não podemos fugir disso.” (Silvia, 33 anos)

“Como eu te falei, não pensava em muita coisa. Quando saí do magistério não pensava. Hoje mudou muito. Eu penso que a escola é o lugar mais propício que tem para a gente pensar, é... pensar em mudança. Na criticidade. É como eu te falei... é uma estrada de duas mãos. Tem certas escolas que preparam para o mercado de trabalho, tem outras, a nossa no caso, que prepara para a politização, para um ser humano mais integral. Então, eu vejo a escola como esse lugar propício para politização. Conflitante.” (Maria, 44 anos)

“Ideais no contexto particular eu senti que não combinavam. Você tem que seguir o mesmo ideal da escola particular. É o ideal capitalista para escola da elite. Por mais que seja uma escola de classe média, não importa!... É um ideal que, se você comprar esse ideal, se vestir a camisa dele, ótimo, senão você tem que estar fora e foi o que aconteceu comigo. Aquilo já não me satisfazia. Mas, aquele êxtase que eu disse que eu sentia, tudo bem eu sentia com os alunos, mas essa escola não é só você e o aluno, existe um contexto, existe diretor, existe coordenação. Então, aquilo não me dava mais êxtase. Trabalhar com uma equipe que não tem mais ideais próprios, era a ideologia da escola. Na escola pública, eu sinto assim: a ideologia do professor de uma escola democrática de... Várias coisas que eu acredito não pode morrer. Não pode nunca. Mas, o professor precisa estar bem consciente do caminho e da distância para chegar lá. Às vezes, é um caminho que não será agora que

“você terá retorno. Às vezes, é até difícil para as crianças aceitarem uma nova forma de relacionamento. Então, eu penso que não pode ser sufocado pelo sistema, pela angústia do dia a dia. Eu acho que a gente tem que acreditar numa transformação, numa mudança. De uma mudança na relação humana. Pelo menos, que ela continue existindo no dia a dia que a gente faz. É um trabalho a longo prazo, que não pode ser feito esperando um retorno imediato. Mas um dia ele aparece. O reflexo aparece, tenho certeza.” (Patrícia, 24 anos)

“Olha, quando eu me formei, eu achava que eu ia mudar o mundo sendo professora. Que eu ia conseguir fazer, fazer as coisas assim... mudar a sociedade, mudar o pensamento dos pais, dos alunos, tal, sendo que dentro da sala de aula pode até ser que a agente consiga um pouco, mas você está muito dentro, muito institucionalizada, então tem muitas regras da Instituição que você tem que cumprir. Você não vai fazer o que você acha certo, você tem sempre que se enquadrar um pouco. Então, assim, eu achava que eu ia fazer cidadãos críticos... de certa forma dependendo de sua prática você faz isso, só que você não tem, é... você não tem toda liberdade para fazer do jeito que quer, tem que tentar achar umas brechas, algumas coisas assim.” (Vitória, 23 anos)

As quatro professoras entrevistadas mostram acreditar numa educação renovadora e transformadora. Continuam com o objetivo de um trabalho voltado para a formação de cidadãos conscientes, críticos, politizados, voltado para a transformação nas relações humanas, para uma mudança do mundo, através de um novo pensamento social. O que difere seria como essa expectativa ideológica mudou.

Silvia é a única que afirma que tal expectativa nunca mudou e que considera uma tarefa de grande responsabilidade. Já com Maria, sua prática a fez refletir sobre o assunto. Saiu do magistério sem pensar no poder que tem a educação, mas hoje reconhece na escola pública, o lugar ideal para formar uma mente crítica e politizada. Por sua parte Patrícia, teve que sufocar seus ideais crescentes, enquanto trabalhou em uma escola particular. Isso mudou quando não conseguiu encontrar mais satisfação na ideologia capitalista de trabalho da escola particular e buscou então, o ensino público. Para ela, a escola pública, é a que traz a oportunidade para a vivência e divulgação de um ideário democrático, que não pode morrer, apesar do sistema e suas pressões. Vitória acreditava poder mudar o mundo, mas reconhece que o poder da institucionalização, mesmo na rede pública, é grande. Para vencer esse poder, ela procura brechas para tentar formar o aluno idealizado.

Archangelo (2004) destaca como as falas dos profissionais com vocação à militância se encaixavam numa participação política através da formação de um aluno crítico, reflexivo e ativo socialmente.

Essa forma de encarar a profissão docente como práxis, ganha força a partir da década de 80 do século passado, quando a escola passa ser analisada em suas funções sociais e em relação aos mecanismos inclusão social por ela produzidos. A dimensão política do trabalho docente foi então enfatizada na mesma proporção em que sua dimensão técnico-instrumental foi sendo secundarizada nos processos de formação, resultando no professor comprometido com a formação do cidadão, mas desprovido de recursos e do domínio de modos de ação para o ensino.

A consciência docente da realização das expectativas

Quando falamos sobre a realização das expectativas não devemos esquecer “do todo” das aspirações profissionais das entrevistadas, e como essas aspirações se relacionaram com sua prática docente. Esse todo comporta nuances de desafio, vitórias, derrotas, descobertas. E quando “escutamos” os depoimentos que expressam angústia, decepção, stress ou outros sentimentos negativos quanto ao exercício do magistério, não devemos nos precipitar concluindo que tais profissionais não alcançaram êxitos em sua prática ou desistiram de acreditar na profissão que escolheram.

Ao serem interrogadas sobre o cumprimento ou não de suas expectativas, as professoras deste estudo foram incentivadas a expressarem tal cumprimento em porcentagem.

“Olha, eu acho que 90%. 90% se cumpriram”. (Silvia, 33 anos)

“50%. Porque no trabalho com a criançada, eu acho que cada ano eu estou aprendendo mais. Cada ano, a gente acaba melhorando, mas em relação a tudo que eu pensava do projeto político pedagógico, das leis, de tudo da transformação social que a escola poderia fazer, eu estou frustrada por causa disso. Eu ainda tenho um fundo de esperança de que possa melhorar, mas quanto a isso, eu ainda estou um pouco frustrada.” (Vitória, 23 anos)

“Olha, eu acho que até então, eu posso dizer assim que... 75%, não sei se sou otimista, mas acho que sinto isso das minhas expectativas, porque aquele êxtase de dar aula, de palco, de me sentir atuando mesmo, de estar interagindo e de chamando os alunos para esse movimento todo, isso ocorreu mesmo. Eu acho que isso aconteceu. Então, os outros problemas eu os transformo em muitos pequenos. Hoje, olhando para trás coloco numa posição menor. E hoje atualmente, na escola pública, as minhas expectativas são quase que 100% realizadas. Sabe por que eu falo isso? Porque eu não tenho muita expectativa para uma aula. Eu não chego na escola com um idéia fechada de aula, mas às vezes aquilo não vai se encaixar e isso estou aprendendo na escola pública, para você não ir embora frustrada para casa. Essa expectativa anterior ela não pode existir muito forte, eu acho que você tem que ter um caminho para seguir naquele período em que você tá com os alunos.

Aquele trabalho todo tem que existir, mas ele não é traçado só por você. Você só aumenta suas expectativas quando você coloca sobre você a responsabilidade de tudo aquilo dar certo. E não depende só de você, depende do estado de espírito, de tudo, depende de um monte... do outro... do material que você queria e não conseguiu. Então, não é assim tão... E é isso que estou tentando trabalhar, a expectativa tem que ser... você tem que ir lá cumprir o negócio e vê no que vai dar, entendeu? E ver no que vai dar. E sempre vai dar em alguma coisa boa quando você se envolve no trabalho com as crianças. Quando você entra na deles, quando você vai conduzindo. Se você programar um negócio gigantesco e chega lá você não consegue, você se constrange mais, entende? Eu acho que a expectativa tem que vir depois. Hoje, eu olho para trás desde fevereiro até agora, tem muita coisa que não dá certo, entendeu? Mas tem muita coisa que deu e isso é válido. É o que deu. O que não deu serve para aprender a melhorar, mudar, sei lá... entendeu?" (Patrícia, 24 anos)

Ao explicar o porquê de 50%, Vitória justifica dizendo que embora tenha aprendido com a convivência com seus alunos, teve que lidar com a frustração de a escola falhar em realizar uma transformação social, embora pudesse realizá-la. Patrícia justifica os 75% ao explicar que apesar de toda pressão e sufoco da escola particular, sua boa relação e a reciprocidade dos alunos foram o pontos altos de toda sua prática nesse tipo de instituição escolar. Ao afirmar que hoje, na escola pública 100% de suas expectativas estão sendo realizadas, ela acrescenta um detalhe explicativo, qual seja, ela já não cria muita expectativa por ter compreendido que o resultado do trabalho não é traçado somente pelo professor.

Um fato interessante a destacar é como as falas dessas profissionais se diferenciam dos resultados da pesquisa de Gatti. Na pesquisa aqui realizada, nossas professoras apontam a interação com os alunos e o aprendizado proporcionado por essa interação como um fator determinante para a concretização de suas expectativas entre 50 % e 90%. A pesquisa de Bernadete Gatti mostra que 68%, ou seja, a maioria dos professores, dizem que suas expectativas na profissão não se cumpriram ou apenas realizaram-se parcialmente e tal resultado é justificado por considerarem o salário ser injusto, insuficiente, ruim, demonstrando que a realização de suas expectativas não estão relacionadas às suas atividades na escola, mas à sua remuneração e imagem social.

Já em relação ao futuro, têm as professoras alguma expectativa quanto ao seu trabalho docente?

"No futuro? A tendência é piorar, eu acho." (Sílvia, 33 anos)

"Olha, quando eu estava nessa EMEI que o número de criança era grande, muito grande, eu sonhava com um número de crianças pequeno. Hoje eu tenho 18 crianças, só que dentro da sala cabem... 8 crianças. Um

pouco fica no corredor, na casinha tem o fogãozinho, os brinquedos e outro pouco fica no tapete no canto da sala... A minha expectativa para as condições que me oferecerão é de humanização. Porque não é indisciplina que tem... é angústia. Angústia porque o número reduziu mas não tem espaço. Então eu acho que dando espaço necessário e humanizando o trabalho vai ser bem melhor, é o que eu espero. Dá para fazer um trabalho mais rico, mais gostoso. É isso que eu espero: humanização.” (Maria, 44 anos)

“Ah! Eu sempre espero que melhore. Assim... A gente sempre tenta fazer o trabalho melhor que a gente pode. Mas, sempre há coisas que acabam pagando assim quanto sei lá... quanto a... como posso dizer?... Quando... vou dar exemplo lá de ... mesmo. A gente... eles tem toda uma fala de criar autonomia do professor, de criar autonomia da escola e que nessa autonomia que a educação de H... vai se desenvolver. Só que no começo do ano eles jogaram alguns temas que diziam ser os eixos temáticos de Paulo Freire. Mas, nunca discutiram esses eixos temático com a gente! Porque na verdade Paulo Freire fala dos eixos temáticos, mas ele fala do trabalho coletivo da comunidade com os professores, mas isso não acontece. Foi a Secretaria que elegeu um número x de temas e mandou para a gente. E agente tem que fazer cada mês um tema. Então, é assim, essa autonomia do professor, que o professor tem, ou a sua ideologia deveria ser mais respeitada também. Por que ele, muitas vezes colocam como a ideologia da moda, mas não é muita respeitada. E se de repente, um professor tem uma ideologia que eles acham que não é igual. Tá bom, vai lá discutir com o professor. Porque você acha isso? E as razões do professor que de certa forma, se o professor estiver errado, no caso ele até, com uma conversa legal pode tentar mudar sua idéia. Mas, é muito difícil mudar a ideologia do professor, então eles querem colocar a ideologia e a concepção da moda, acaba só mascarando aquilo que a educação é na cidade. Então, eu acho que eles não respeitam a concepção de cada um e todas as suas vertentes. Então, isso que eu acho que deve mudar um pouquinho.” (Vitória, 23 anos)

“Ah! Eu acho que a tendência é melhorar. Eu acho que a escola pública tem grande chances de melhorar sim. Eu acho que precisa perder um pouco alguns vícios, né? Do passado. Pelo menos na escola onde eu trabalho há muita reflexão... O pessoal costuma falar que cada dia tá pior, mas eu acho que vai se tornar um ambiente mais interessante de troca de experiências e tal. Eu acredito nisso.” (Patrícia, 24 anos)

Chamou-me a atenção o modo como as professoras declaram suas expectativas futuras. É nesse momento que elas enunciam com mais força os limites que enfrentam em seu trabalho e que dependem da ação do Estado e das autoridades em geral, que não cumprem a expectativa de recursos básicos suficientes para o ensino, em especial no que tange às escolas que atendem clientela escolar carente. Elas apontam, algumas de modo mais direto outras menos, a ausência de políticas educacionais, de objetivos mais claros e, sobretudo, a descontinuidade de ações pelos sucessivos administradores públicos da educação.

A insatisfação por expectativas frustradas e a saúde docente

Um trabalho quando bem sucedido traz satisfação e alegria para o trabalhador. Faz parte do cotidiano do trabalhador contemporâneo tanto a satisfação quanto o contrário desse sentimento. Jornadas estafantes, péssima remuneração, não reconhecimento, competição desleal, falta de cooperação, são somente alguns fatores que podem surgir se dermos vozes para que o trabalhador se expresse sobre o assunto. Este trabalho também buscou na interação com as professoras informações sobre o assunto. Ao serem indagadas sobre o que para elas significava stress, mal-estar e insatisfação no trabalho, as professoras abordaram mais alguns aspectos relativos ao não cumprimento de suas expectativas em relação ao exercício de sua profissão:

“Quando você quer fazer alguma coisa, tem sentido, tem significado. Você tem meios de fazer e te impedem de fazer por conta de política. Isso me deixa muito, mais muito estressada. Brava mesmo” (Silvia, 33 anos)

“O que significa? Concretamente falando? O espaço físico. Porque gera muita agitação nas crianças. O espaço físico reduzido, muito reduzido, muitas crianças numa sala. Podem ir para a parte externa, mas onde estou é muito pequeno. É uma casa alugada minúscula. Então, eu penso que um espaço físico que não corresponde, que não é humano, gera um stress muito grande nas crianças e no professor. Entre outras coisas, a minha vivência é essa, é o que eu posso falar.” (Maria, 44 anos)

“Eu acho assim... a insatisfação, o mal-star e stress no trabalho não estão tão relacionados com os alunos, sabe? Eu acho que está mais relacionado com as outras coisa, com o que acontece, com o que é imposto da secretaria para a gente. Ou senão... o que um diretor faz. Por exemplo: você está fazendo um trabalho e o diretor fala que você na verdade não está fazendo trabalho nenhum. Eu acho que é a relação na equipe escolar que acaba dando mais stress. Também a secretaria e tal. Se no trabalho com as crianças você consegue desenvolver um projeto direitinho, eleger e partir das idéias deles, ou de alguma coisa que eles estão precisando, eu acho legal, agora fazer, por exemplo, um projeto imposto pela secretaria, aí no meu caso dá muito mal-estar. Não é tanto o trabalho com as crianças, e sim é tudo que envolve o trabalho pedagógico no sentido com a secretaria, com a direção, coordenação, essas coisas...” (Vitória, 23 anos)

“Eu já vivi uma situação de insatisfação, mal-estar e stress no trabalho no ano passado, quando trabalhei na escola particular. Eu era totalmente insatisfeita, por não realizar um trabalho em que eu acreditasse, por ser um trabalho completamente dos outros, do dono da escola, que eu meramente executava. Então, isso me causava muito mal-estar. Querer mudar esse conceito, querer expor minhas idéias e ser sempre taxada de subversiva, de coisas do tipo. Eu sempre era a professora rebelde e isso sempre me deixava com mal-

estar. Eu jamais quis que se criasse essa visão minha. Foi quando comecei a perceber que eu estava no lugar errado e isso tudo sufoca. Sufoca de uma maneira que provoca stress. Da mesma maneira que eu falei para você, que se um dia tudo isso que eu senti, todas as angústias, as minhas esperanças sufocadas, e isso me causar stress, eu saio da sala de aula. Foi aí que eu tive que sair da escola particular. Eu tinha a oportunidade de continuar por meio período e meio período na escola estadual, no entanto não optei por isso, porque chegou num ponto do meu stress que não ia ser viável para mim ou para os sujeitos envolvidos, nem para mim, pais, alunos, nem com a própria escola se eu continuasse. Então, acho que quando chega nesse ponto limite é hora de mudar o horizonte sim. Acho que a gente não pode prejudicar, entende os sujeitos envolvidos? Não importa se certo ou errado. Se a escola particular é certa ou errada, eu não posso trabalhar numa situação de stress. E isso acontece por sufoco ideológico, controle, por falta de respeito. Isso tudo a gente vê muito na área da educação, principalmente lá na escola, na sala de aula, a gente vê muito. Acho que é isso.” (Patrícia, 24 anos)

A leitura de seus dizeres permitiu-me observar que vários fatores apontados como responsáveis pelo mal-estar, insatisfação e stress acontecem na prática docente cotidiana e dizem respeito às relações compartilhadas no interior da escola. A insatisfação aparece em relação a gestos restritivos como o impedimento, por parte da administração da escola, sem apresentação de um motivo válido, da realização de algo considerado importante pela professora, mesmo quando se tem os meios para realiza-lo, ou o espaço físico reduzido para o trabalho, tarefas impostas pela secretaria; críticas infundadas por parte de diretores ou coordenadores; relação insatisfatória na equipe escolar; a não realização de um trabalho em que se acredita; ser taxada de subversiva por expor idéias ao grupo docente com quem trabalha. Estes são apenas alguns dos fatores que podem desencadear, ou como no caso de alguns ex-professores já desencadeou, um processo que resultaria no abandono da profissão. O que a fala das professoras revela sobre essa possibilidade? O quanto elas já consideraram a possibilidade de mudar de profissão e o que as leva a continuarem sendo professoras?

“Eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa.” (Silvia, 33 anos)

“Outra profissão? Nunca pensei em ser professora. Eu acho uma responsabilidade muito grande. Eu acho que uma professora tem que estar resolvida consigo mesma para poder lidar com o ser humano. Hoje, eu já vejo que a gente precisa separar o eu do profissional. Não assim a dicotomia, eu vou junto, mais tem uma separação, agora se fosse para escolher... Eu já pensei muito em ser cantora, quando era pequena gostava de cantar. E teve uma época em que eu pensava em ser médica, mas também isso foi meio impossível!” (Maria, 44 anos)

“Ah... eu acho que seria pela desvalorização do trabalho do professor. Seria esse o motivo. Porque gosto muito da profissão. Eu acho assim que a desvalorização do trabalho e as salas super lotadas acabam

estressando muito. Acho que... a formação do professor também. Colocam em salas, crianças de diferentes tipos, até acho legal, como no caso, eu já tive uma aluna com síndrome de Dawn, um aluno surdo... mas, a gente não tem respaldo para o trabalho com eles. A gente... sempre fui eu que corri atrás... Como no caso do surdo! Foi só depois de dois anos que fui ter o curso de libras. Quer dizer, eles não dão um respaldo suficiente para a gente.. Então, eu acho assim, que seria a precarização do trabalho, a formação, os cursos e a super lotação das salas.” (Vitória, 23 anos)

“Olha, para eu mudar de profissão eu acho que tenho que estar no limite das minhas angústias, porque elas existem! E hoje eu consigo controlar. Eu tenho muitas ansiedades, muitas angústias... eu espero muita coisa da escola e isso... já paro para pensar hoje. Pode ser que tudo isso que eu esperei não aconteça e logicamente, nortando tudo isso está a condição salarial. A gente não tem um salário que seja um grande atrativo. Então, quando suas angústias são... quando você explode, aquilo estoura sabe? Aí esses outros problemas vêm à tona. Acho que o dia que acontecer isso eu vou fazer questão de abandonar. Porque eu acho que a escola precisa de pessoas com ansiedade, com desejos, com angústias positivas. Um dia que essa angústia se tornar uma angústia negativa, eu começar a me desiludir com isso... não resta dúvida que eu tenha de mudar de profissão, porque isso só vai contribuir para piorar a situação do ensino no Brasil. Eu acho que abandonaria, se um dia fosse inviável como ser humano controlar meus sentimentos minhas emoções, aí sim eu abandonaria.” (Patrícia, 24 anos)

Vitória diz que o que a levaria a trocar de profissão seria a desvalorização da profissão, aliada à formação deficiente dos professores para enfrentarem as demandas atuais da educação, como também a falta de respaldo por parte dos administradores. Patrícia diz que além do salário, algo que poderia fazê-la desistir da profissão seriam as circunstâncias de desilusão com a profissão e que pudessem trazer prejuízos não somente para si, como também para os sujeitos envolvidos em seu trabalho. Maria não teve dificuldade em dizer que “nunca” pensou em ser professora e que tinha até pensado em ser médica ou cantora, mas deu a entender que considera ser professora muita responsabilidade. Ao contrário Silvia, diz que não consegue se imaginar fazendo outra coisa.

A exemplo da pesquisa de Gatti (1997, 1998), em que 40% dos entrevistados optariam por outra carreira, também as professoras aqui estudadas, em sua maioria, cogitam acerca dessa possibilidade. E também a exemplo da pesquisa estudada, seus argumentos principais são a não-valorização da profissão docente, o “salário baixo” e “trabalho desgastante”, em função da falta de apoio e de formação adequada. O sistema escolar além de transferir ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, não fornece amparo e meios pedagógicos necessários à realização das tarefas cada vez mais

complexas. Embora busquem, por seus próprios meios, se adequarem às novas cobranças, muitas vezes os esforços das professoras não são reconhecidos.

Falar da realização das expectativas dos professores é falar de satisfação, bem-estar, ânimo. Falar da não realização das expectativas é falar de insatisfação, mal-estar, stress. Tal quadro é muito sério e deve ser sempre um assunto de preocupação para os administradores públicos, pois pode acarretar conseqüências negativas na saúde dos professores, como demonstrado pelos estudos revistos por Gasparini, Barreto e Assunção (2005), em que o sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas aparecem como desencadeadores de sintomas clínicos que explicariam os altos índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.

Os fatos de as professoras estudadas expressarem frustrações diante da precariedade de recursos materiais e profissionais que dificultam o cumprimento de objetivos planejados e as relações na escola deixarem pouca margem para a criatividade e autonomia do professor face às normas educacionais vigentes, assim como a obrigatoriedade de formação específica em cursos estipulados pelo seu gestor e, também, prescrição do tipo de avaliação dos alunos, mostram que, comparados a outros grupos, os professores têm maior risco de sofrimento psíquico de diferenciados matizes e a prevalência de transtornos psíquicos menores. Tal realidade merece maior aprofundamento e análise, pois demonstra que o ambiente de trabalho do professor não tem sido tão prazeroso e gratificante mental e fisicamente.

Archangelo (2004) nos informa, que muitas professoras compartilham a escolha (inconsciente) pela profissão como um meio de alcançar a admiração e o afeto incondicionais, apesar das dificuldades objetivas presentes no ambiente escolar, como aquelas de natureza interna, subjetiva, relativas à negação da realização de uma expectativa. Como visto anteriormente, diante desse tipo de processo o sujeito pode vir a sentir-se fragilizado, muitas vezes ameaçado e atacado pelas instâncias pelas quais desejou ser protegido, como a escola e a administração pública. Como conseqüência disso, em tal ameaça de seu Eu enxerga o golpe fatal para a sua desmoralização. Tudo depende do valor que o professor atribui a seu papel no seu imaginário, como também é possível, que lance mão de mecanismos mais imaturos de defesa, tais como a profeção e a identificação projetiva. Ao fazê-lo, alivia temporariamente a angústia sentida pela suposta traição daqueles de quem espera apoio, mas a médio prazo incrementa o sofrimento, uma vez que vê retornar o conteúdo projetado na forma de ameaças e ataques ainda mais violentos. O desejo de ser amado, ou seja, ter seu trabalho amparado e

reconhecido pela instituição, pode culminar com o acirramento das tensões no interior desta, se não for correspondido.

A fala de Ana Archangelo reflete ainda os resultados de nossa pesquisa quando apresenta os professores de hoje como herdeiros de um processo bastante perverso. Tal processo invalida sua posição como docente, desvaloriza seu salário, ao passo que aumenta as exigências relacionadas ao seu trabalho. Não esquece de mencionar a baixa qualidade da formação profissional, da burocratização crescente em todas as instâncias educacionais, retirando do professor os principais instrumentos auxiliares que legitimavam sua autoridade sem colocar nada no lugar. Ainda propiciou a construção de uma cultura infantil onde o professor faz uso de mecanismos de defesa bastante desintegrados, como uma criança sem ego suficiente para dar conta da ansiedade sentida, da angústia de ver suas expectativas não concretizadas.

Para auxiliar a compreensão de como a não realização das expectativas influi no psiquismo dos docentes atuantes, podemos destacar que Ana Archangelo menciona Muldworf (1994, apud Archangelo, 2004), quanto ao sistema complexo de construção onde tanto o grupo ao qual pertence o sujeito é elemento essencial para a compreensão do psiquismo do indivíduo. Tal complexo articula o sujeito do desejo e do inconsciente com o sujeito histórico-social. Sistema que se fosse expresso graficamente, segundo ele, teria linhas verticais e horizontais entrecruzando-se. No plano horizontal, estariam os pais do sujeito e todos os seus colaterais e no vertical, novamente seus pais, seus avós, seus bisavós, e assim por diante. Todos somos herdeiros do inconsciente de nossos pais. Todos os professores também o são, e apresentam tal entrelaçamento em sua história individual.

Ao lidar com angústias o sujeito investirá suas forças psíquicas na tentativa de solução dos dilemas. O imaginário é uma das alternativas que permitirá a harmonização por meio de uma produção de uma ilusão que se constitui como verdade e que não apenas comporta expectativas do sujeito ou grupo que a criou como reordena sua atuação. Sobre esse tema, Archangelo cita Castoriadis (1982: 156) que afirma que o imaginário é: *algo “inventado” em que todas as suas partes são investidas de outra significação que não as suas significações “normais” (...) para a solução de problemas.*

Se o real determina o imaginário, o inverso também é verdadeiro.

Considerações Finais

Esse trabalho apresentou como ponto de partida de pesquisa a seguinte questão: Tem o exercício docente correspondido às expectativas dos professores e professoras?

Percorridos os caminhos da pesquisa, duas respostas evidenciaram-se frente a essa questão. A primeira delas é de que o exercício docente atende a algumas expectativas das professoras. A outra é a de que a maioria das expectativas das docentes frustra-se no exercício do trabalho.

As satisfações encontradas no magistério dizem respeito ao trabalho com as crianças, que lhes possibilita manter, para si mesmas, a valorização da profissão docente em função de seu efeito humanizador – o desenvolvimento das crianças –, de seu alcance social – a possibilidade de ensinar conteúdos que fazem sentido na vida dos alunos – e de seu caráter formativo – no interior do trabalho ocorrem aprendizados, não somente para as crianças como também, para o crescimento profissional da professora.

As frustrações das professoras dizem respeito às condições de exercício do magistério, no tocante ao relacionamento entre a equipe de trabalho, marcado por censuras, restrições e disputas pessoais; às políticas salariais e à formação inicial e continuada.

No tocante às relações entre os profissionais da escola, as professoras sentem-se frustradas diante da predominância de um trabalho individualizado e competitivo, que se explicaria em função das formas de gerenciamento priorizadas no modelo neo-liberal. Elas frustram-se também com a confusão, que reconhecem nas relações interpessoais na escola, entre questões de foro pessoal e questões de ordem pessoal, que podem ser analisadas tanto do ponto de vista de um modo feminino de lidar com o público e o privado, que ainda marca as relações de gênero entre nós, quanto do ponto de vista dos mecanismos psíquicos que se manifestam em condições de frustração profissional. Parte delas expressa a esperança de que essa realidade mude, tendo como base certas formas de relação, que já identificam em seus locais de trabalho, mais afeitas à constituição de um coletivo de trabalho e ao seu fortalecimento.

Outro fator que tem trazido frustrações tem relação com as políticas de gestão, que as impediram ou impedem, de realizar um trabalho conforme a seus desejos e convicções. Existem empecilhos que não têm permitido aos professores expressarem suas reflexões e posições. Segundo suas declarações, esses empecilhos têm sido traduzidos em imposições,

cujas diretrizes, mais do que pedagógicas, revestem-se de caráter político. Em meio a essas condições, sentem-se obrigadas a reorientar suas expectativas no sentido de se enquadrarem dentro de tais imposições embora procurem sempre por brechas, como no caso de Silvia e Vitória, que dizem nunca ter abandonado sua visão de educação transformadora.

Em relação à formação inicial e continuada, as professoras revelam-se frustradas com o excesso de teoria não lhes oportunizou troca de experiências e o domínio de aspectos técnicos e dos conteúdos necessários ao trabalho pedagógico e que repercutem em seu desempenho docente. As professoras atribuem as frustrações, em relação ao seu desempenho docente, à falta de coerência entre teoria e prática em sua formação inicial e continuada; a um aprendizado insuficiente sobre as especificidades do desenvolvimento e do aprendizado da criança e à falta de domínio dos conteúdos que atendessem suas necessidades profissionais.

As expectativas quanto a uma política salarial que atenda as necessidades da vida fazem parte das falas das entrevistadas. Para a maioria delas, as reivindicações salariais centram-se na insuficiência do salário para sua manutenção básica. Apenas uma das entrevistadas apresenta a expectativa de um salário que permitisse o acesso à cultura, visando um crescimento profissional.

Esse conjunto de fatores que contribuem para a frustração das expectativas das professoras no exercício de sua profissão, é relacionado por elas a uma cultura de desvalorização e discriminação em relação a seus professores, que se materializa tanto no plano das políticas públicas marcadas pelo repasse insuficiente de recursos para a manutenção e aperfeiçoamento do funcionamento das escolas, pela formulação de políticas educacionais de objetivos nem sempre claros e pela descontinuidade de ações entre os sucessivos administradores públicos da educação, quanto no plano das relações da escola com as famílias.

Quanto à relação com os pais, o fato da passagem de uma condição de afastamento ou de submetimento aos preceitos da escola para uma política que se assentaria no direito e na participação em relação à educação, estar sendo acompanhada pela manipulação feita pela mídia ou por interesses políticos, tem gerado insegurança nos professores, que, aparecem, freqüentemente, culpabilizados pela insuficiência e falta de qualidade do ensino, em muitas das avaliações promovidas pelo sistema educativo.

Como guia que vai à frente da ação, as expectativas das professoras, mantidas e frustradas, orientam seu trabalho, interferindo, diretamente, no modo como vivem sua profissão. Ao buscar especificar o que mantém as professoras na profissão e o que tem

contribuído para sua frustração profissional e os distúrbios dela decorrentes, este pequeno estudo ajudou-me a compreender muito do que acontece no interior das escolas em que atuamos e como esses processos que, muitas vezes nos parecem depender de uma certa boa vontade e disposição de todos os envolvidos na realidade da escola, são, na verdade, a materialização de políticas complexas com relação à organização social do trabalho, entendida, com Dejours (1992), como *a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa, o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder e as questões de responsabilidade* (p.25).

Espero também, que professores e professoras que o leiam, possam ser auxiliados, como eu fui ao realiza-lo, no reconhecimento de seu trabalho, de suas expectativas e de suas frustrações, nas condições sociais em que têm sido produzidos.

BIBLIOGRAFIA

- ARCHANGELO**, Ana. *Amor e ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ASSUNÇÃO**, Maria Madalena Silva de. *Magistério primário e o cotidiano escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.53).
- BOGDAN**, R. e **BIKLEN**, S. *Investigação qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Ed., 1999, p. 47-80.
- CORTES**, S. M. V. "Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados" in *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 11-48, 1998.
- DEJOURS**, C. *A loucura do trabalho*. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.
- FONTANA**, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professores?: aspectos do sujeito como profissional da educação*. Tese (Doutorado) UNICAMP, Campinas, SP: [s.n], 1997.
- GASPARINI**, Sandra Maria. **BARRETO**, Sandhi Maria and **ASSUNÇÃO**, Ada Ávila. *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa*. Ago 2005, vol.31, no.2, p.189-199. ISSN 1517-9702
- GATTI**. Berbadete Angelina. *Formação de professores em carreira - problemas e movimentos de renovação* -Campinas SP: Autores Associados. 1997
- GATTI**. Berbadete Angelina . **ESPOSITO**, Yara. **SILVA**, Rose Neubauer da. *Características de professores(as) de 1º grau: Perfil e expectativas*. in Formação de professores/ organizadores Raquel Volpato Serbino...(et.al.)- São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Seminários e debates).p. 251-263.
- GIL**, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisas*. São Paulo: Atlas, 1987
- GIROUX**, Henry A. *Os professores como intelectuais - rumo a uma pedagogia crítica*

da aprendizagem. - capítulo 9 Professores como intelectuais transformadores, p. 157-164. trad. Daniel Bueno - Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **GOMES**, Geisa Genaro. **SILVA**, Leila Cristina Borges da. "*Percurso de letramento dos professores: narrativas em foco*" in Keiman, Angela B., Matencio, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

LAVILLE, C. e **DIONE**, J. A construção do saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LINS, Consuelo. *O documentário de educardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2004.

LÜDKE, Menga. **ANDRÉ**, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ZABAIZA, MIGUEL ÁNGEL. *Diários de aula - contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. trad. José Augusto Pacheco. Coleção Ciências da Educação, Porto (Portugal): Porto Editora. 1994.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Qual é a sua idade? Seu estado civil? Tem filhos?
- 2- Por que escolher ser professora? Há quantos anos exerce a profissão?
- 3- Quando se formou professora e em qual instituição escolar?
- 4- O que você esperava da profissão antes de se formar? Alguma coisa mudou durante o curso do Magistério?
- 5- Quais eram as suas expectativas em relação a sua formação e o exercício da docência? Elas se cumpriram?
- 6- Quais eram suas expectativas em relação às metas e tarefas específicas do magistério?
- 7- Quais eram suas expectativas quanto ao retorno dos seus investimentos despendidos durante o curso do Magistério?
- 8- Ao se formar que imagem social tinha da profissão docente? E hoje?
- 9- Que expectativas você tinha em relação a remuneração e a manutenção de sua vida?
- 10- A nova LDB ao estabelecer o nível superior como fundamental para o exercício docente afetou a sua vida? Como?
- 11- Quais eram suas expectativas quanto ao respeito dos alunos e da comunidade em relação à figura do professor? E hoje mudou? Por que?
- 12- Ao se formar como você definia o alcance ideológico da profissão docente? Hoje mudou sua visão?
- 13- Quais eram suas expectativas em relação à organização coletiva dos professores? Quanto a organização do trabalho, da proposta e da produção de materiais pedagógicos?
- 14- Quais são suas expectativas quanto a condições de seu trabalho no futuro?
- 15- Os cursos de capacitação oferecidos estão correspondendo suas expectativas? Por que?
- 16- Se você optasse por outra profissão qual seria o motivo ou os motivos para isso?
- 17- Como você definiria a professora que queria ser ao se formar? Por que e com que critérios e base elegeu essa imagem?
- 18- O que para você significa insatisfação, mal-estar e stress no trabalho?
- 19- Quanto de suas expectativas em relação à profissão se cumpriram? Tente responder em porcentagem?
- 20- Você diria que o não cumprimento de suas expectativas afetou você, sua vida? Em que aspectos?

