



1290001951



FE

TCC/UNICAMP F112p

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Cecília de Mello Fabiano

PROFESSOR: QUE PROFISSÃO É ESSA?

2005.11.05

**Campinas
2004**

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Cecília de Mello Fabiano

PROFESSOR: QUE PROFISSÃO É ESSA?

**Campinas
2004**

© by Cecilia de Mello Fabiano, 2004.

Bib id 343895

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA	TEC 10 UNICAMP
	F112P
V.	FSI
TOMBO	8612005
PREÇO	
C.	
PREÇO	28,11
DATA	30/03/05
Nº CPD	

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

F112p	Fabiano, Cecilia de Mello. Professor, que profissão é essa? / Cecilia de Mello Fabiano. -- Campinas, SP : [s.n.], 2004. Orientador : Aparecida Neri de Souza. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Profissão. 2. Trabalho. 3. Escolas. 4. Professores. I. Souza, Aparecida Neri de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	04-0206-BFE

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso e exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação da Profª Dra. Aparecida Neri de Souza.

Comissão Avaliadora:

Profª Dra. Aparecida Neri de Souza (orientadora)

Profª Dr. Roberto Akira Goto (segundo leitor)

DEDICO ESTE TRABALHO:

Ao meu pai, in memoriam.

À minha mãe, pelo seu exemplo de vida.

Ao meu marido, pelo seu companheirismo.

Aos meus filhos: Rogério e Mônica, Roberto e Andréa,
Renata...

E às minhas netas: Beatriz, Júlia, e quem mais vier...

Agradecimentos

Gostaria de utilizar este espaço para agradecer a algumas pessoas que tornaram possível a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso:

- À Professora Dr^a. Aparecida Neri de Souza, que assumiu a orientação deste trabalho, numa postura cooperativa e pedagógica que muito contribuiu para ampliar minha visão profissional.
- Ao Professor Dr^o. Roberto Akira Goto, pela sua disponibilidade em realizar a leitura deste trabalho e por suas valiosas observações que contribuíram para a finalização adequada do mesmo.

Mas, olhando para os últimos quatro anos, não posso deixar de aproveitar este espaço para registrar meus agradecimentos a todos os que marcaram de forma positiva este curso que se encontra em sua reta final:

- Para os docentes que se destacaram pela sua postura, competência e capacidade de transmitir conhecimentos e tornaram algumas disciplinas excelentes momentos de aprendizagem e alargamento de horizontes.
- Às colegas da turma, especialmente às que me são mais próximas: Silvia, Priscila, Georgia e Rosilda, pelo excelente espírito demonstrado, pela qualidade das relações estabelecidas, pela entreaajuda manifestada, mostrando que, acima de tudo, podemos e devemos aprender entre nós, enriquecendo o resultado final desta experiência.
- Ao meu marido, irmão e amigo, por me acompanhar durante todos esses anos, aturando os meus momentos “menos bons” com muita paciência, me incentivando, me ajudando a ultrapassar as diversas barreiras que encontrei pelo caminho.
- Aos meus familiares, pela minha ausência, e aos meus amigos Ângela, Jeverson e José Antonio, que me incentivaram durante esses quatro anos.

Gostaria, também, de aproveitar para estender os meus agradecimentos.

- À Coordenação e a todas as pessoas do secretariado pelo trabalho desenvolvido e esforço despendido no apoio aos alunos do curso.
- E por último, mas não menos importante, a todos os funcionários da Faculdade de Educação.

Obrigada!!!

“Reconstruir! É o brado que nos compete!

Sim, reconstruir o Homem, o pensamento, a moral, os costumes; reconstruir o lar, a escola, o caráter, para que o cérebro se transmude ao lado do coração!” (Professor Henrique José de Souza)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as condições e a organização do trabalho de professoras das séries iniciais de uma escola pública estadual da periferia da cidade de Campinas, identificando os processos de (des)valorização da profissão.

Através dessa pesquisa, foi realizado um levantamento das principais questões que envolvem a vida profissional dos professores da referida escola:

- O que significa ser professor num contexto de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, onde o desemprego cresce, a violência aumenta?
- O que significa ser professor num contexto em que as políticas educacionais o culpam pelo fracasso do ensino?
- O que ocorreu, na trajetória histórica dessa profissão, que levou à desvalorização do professor como profissional?
- Quais são as concepções do professor sobre as finalidades da educação, a situação das Escolas, como também da sua profissão?
- Quais são as condições de trabalho do professor do ensino fundamental numa Escola da rede Estadual de Campinas?

Por meio de levantamento bibliográfico sobre o tema, estudo de caso, aplicação de questionários e entrevistas gravadas, a monografia analisa as representações que as professoras constroem sobre ser e estar na profissão, construídas por tensões e contradições entre os processos de desvalorização e valorização do trabalho em diferentes contextos sociais.

SUMÁRIO

Introdução.....	1 a 6;
Capítulo 1	
Uma visão histórica do trabalho docente.....	7 a 18.
Capítulo 2	
A escola como local de trabalho.....	19 a 40.
Capítulo 3	
As professoras.....	41 a 59.
Capítulo 4	
Professora, que profissão é essa?	60 a 64.
Considerações finais.....	65 a 66.
Referências.....	67 a 69.
Anexos.....	70 a 74.

Introdução

"O trabalho não vale apenas pelo que representa enquanto meio de sobrevivência. Ele possui outro valor, o de assegurar ao sujeito a posse de um predicado que o torna humano como outros homens". (Freire Costa, 1987).

As condições de trabalho nas escolas públicas parecem indicar que a educação não é prioridade no nosso país, a despeito das diferentes políticas públicas na área. As observações, durante minha trajetória profissional, indicam que há um discurso político das autoridades governamentais que difere das práticas sociais nas escolas, aqui denominadas de "desvalorização do trabalho dos professores". Parece haver um "pouco caso", que se evidencia com a desvalorização do profissional da educação.

A desvalorização do trabalho docente está relacionada à estruturação do sistema público de ensino no nosso país. Persiste e se avoluma o entendimento de que o trabalho docente se desvalorizou socialmente e é responsável, em grande parte, pela má qualidade do ensino público brasileiro. (Therrien, 1998).

A formação profissional, as condições de trabalho atuais e a grande diversidade dos contextos sociais e culturais nos quais o professor atua são de crucial importância para compreendermos a desvalorização dessa profissão.

Ser professor hoje em dia significa, simultaneamente, saber exercer a profissão em condições muito diversas, além de deparar-se com públicos muito heterogêneos. (Perrenoud, 1997, p.143).

O professor é um educador, ele não apenas informa ou transmite conhecimentos sistematizados, saberes científicos, artísticos ou filosóficos, mas também forma e educa.

(...) a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito. (Adorno, 1995, p. 80).

O professor sofre com diversos tipos de pressões no exercício de seu trabalho cotidiano: os baixos salários, o excesso ou o acúmulo de trabalho, a falta de equipamentos e de infra-estrutura adequada. A existência dessas precárias condições de trabalho constitui falta de reconhecimento da importância do trabalho de professor pelos poderes públicos instituídos. Viver estas condições provoca, nos professores, sofrimento mental (Dejours, 1992).

Talvez o elemento mais significativo da desvalorização do trabalho de professores seja o salário, que não é compatível com os salários de outras profissões com exigências educacionais similares.

Como solicitar de um professor que ganha baixos salários, os quais permitem somente a reprodução da sua capacidade de trabalhar, que reúna condições emocionais ou intelectuais e financeiras para se manter atualizado?

Como exigir desse professor que enfrente as adversas condições de trabalho e busque melhorar seu trabalho em sala de aula, além de acompanhar as mudanças tecnológicas e pedagógicas?

Como esperar desse professor o trabalho com as diversidades que se apresentam no cotidiano de seus afazeres?

Essas perguntas remetem à necessidade de colocar a valorização da profissão de professor no centro das discussões. As dificuldades que os professores enfrentam em nosso país apontam para uma concepção de que esses profissionais não são importantes e, conseqüentemente, a educação propriamente dita.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em estudo encomendado ao Laboratório de Psicologia do Trabalho da UNB, identifica que essas situações enfrentadas pelos professores, no seu dia-a-dia,

podem causar perda de vontade e estímulo de trabalhar ou pelo menos de exercer seu trabalho de forma adequada. Segundo Codo e Vasques-Menezes (1999), essa "síndrome", conhecida como *burnout*, é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. Eles ainda afirmam que o *burnout* é hoje uma epidemia entre os professores e trabalhadores ligados à educação no Brasil.

Souza (1996) afirma, com base em estudos sobre a psicopatologia do trabalho, que os professores, quando não conseguem enfrentar coletivamente a complexidade das condições de trabalho, assumem individualmente as responsabilidades pelas dificuldades que enfrentam no cotidiano da profissão e, neste sentido, constroem estratégias de defesas para sobreviver face ao adverso. Assim, de acordo com a autora, não haveria nenhuma síndrome, nem desistência, nem despersonalização, mas estratégias de defesa.

Quando Arroyo nos fala sobre "a humana docência" como "relação tensa entre ser docente e educador", entre "ensinar e aprender a sermos humanos" e a "perda de sentido da função social do docente e da escola", chama a atenção para "o estudante e seu aparente desinteresse por aprender". E adverte que:

O fracasso do nosso ofício de mestre quando situado nesse nível reflete o fracasso da nossa civilização, da nossa cultura. Reflete que à nossa infância, adolescência e juventude não estão sendo roubadas e negadas apenas o direito de conhecer a leitura e a escrita, as contas, o saber científico e tecnológico, está sendo roubada a vontade de saber, de experimentar, de ser alguém. Está sendo destruído o sentido de nosso ofício. De toda humana docência." (Arroyo, 2002, p. 57)

Arroyo continua a indagar: como interpretar a apatia e a insatisfação de coletivos de docentes? Ele sugere que deveriam ser interpretadas, pr meio da busca das raízes mais profundas dos problemas crônicos das escolas.

Esta monografia, apresentada como trabalho de conclusão do curso (TCC) de Pedagogia partiu da observação de que o professor é desvalorizado pelas políticas educacionais e pela sociedade. Os indícios são os apresentados até aqui.

Depois de quinze anos de Magistério, venho acompanhando e analisando essa profissão que tem sofrido tanta desvalorização e me questionando sobre os porquês de esses fatos estarem acontecendo. O professor sofre, ganha pouco, é injustiçado. Sim, sua imagem vai mal e a auto-imagem, até pior.

Parto da hipótese de que a nossa sociedade corroeu a imagem do professor e fez isso por se esquecer do valor do Magistério. Entretanto, considero, assim como muitas de minhas colegas, essa profissão muito importante; cheia de dificuldades, mas também propiciadora de muitas alegrias. Por isso tento entender as contradições entre a imagem do docente “desvalorizado” e o discurso dominante, do ponto de vista social e político, segundo o qual educação é fundamental para o desenvolvimento do país.

Se nós, professores, temos um papel educacional importantíssimo, seria o caso de mudarmos nossas idéias, tendo como parâmetro, o que José Carlos Libâneo (1985) escreve sobre “a importância do trabalho docente e de um fazer pedagógico crítico”?

Para isso, seria preciso aprender a pensar, a refletir e a rever posições e julgamentos, capacidades dificilmente adquiridas num ambiente sem estímulo, sem diálogo, como o que se vê atualmente nas escolas, onde os professores não são respeitados como profissionais por seus superiores hierárquicos, e todas as críticas recaem sobre o seu trabalho.

O pensar exige exercício; portanto, cabe ao professor, em sua prática diária, improvisar, promover discussões, aproveitar situações simples para desenvolver o raciocínio e a reflexão, desenvolvendo-se assim junto com os seus educandos.

Refletir sobre quem somos, quais são os nossos objetivos diante da profissão, remete-nos a pensar sobre nossas identidades profissionais.

Não é possível separar o “eu pessoal” do “eu profissional”, principalmente numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais. Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar. (Nóvoa, 1992, p. 7-9).

Repensando sobre quem somos e o que pretendemos com o nosso trabalho, estamos refletindo sobre o papel do professor na sociedade atual. Essa tarefa é complexa, pois contempla a discussão das atribuições do professor numa sociedade como a nossa.

No momento histórico em que vivemos, e no que está para vir, o papel dos professores é crucial. Ora, atualmente estes se encontram numa situação muito insatisfatória, quer no que se reporta ao seu recrutamento, quer no que diz respeito à sua remuneração, quer ainda quanto ao reconhecimento social que lhes é negado. (Moreira, 1999, p. 119-120)

Pesquisar e analisar as condições de trabalho, o papel do profissional da educação e do professor no nosso país, possibilitará aos educadores e cidadãos não só compreenderem a realidade da nossa educação e do nosso trabalho, mas também como poderemos contribuir para uma transformação social do nosso papel enquanto professores e educadores.

O objetivo deste trabalho é investigar em que condições trabalham professores das quatro séries iniciais de uma escola pública estadual localizada na cidade de Campinas, compreendendo os elementos constitutivos da desvalorização dos profissionais da educação e como tais elementos afetam a qualidade do ensino.

Pretende-se também apontar alguns dos fatores que contribuíram e contribuem para a desvalorização profissional do professor, assim como as interpretações sociais sobre a profissão (aqui estamos nos referindo particularmente a como os pais dos alunos observam e compreendem a profissão professor). Estas interpretações serão analisadas a partir das “falas” dos professores.

A monografia foi desenvolvida com base em leituras de pesquisas sobre o exercício da profissão de professores, destacando-se aquelas que se referem às condições de trabalho e sua relação com a desvalorização desta profissão.

A escola objeto de estudo de caso é a mesma em que trabalho e os motivos desta escolha foram dois:

- a) A facilidade de acesso às informações e aos professores.
- b) A possibilidade de refletirmos coletivamente sobre o resultado da monografia.

Escolhida a escola, analisei o seu plano de gestão para compreender sua organização, o coletivo de professores e alunos e como os professores são compreendidos neste plano. Esta análise é apresentada no capítulo II, "A escola como local de trabalho".

Para caracterizar o perfil socioeconômico dos professores da escola foi elaborado um questionário sobre a trajetória de formação e profissional (anexo – I), cujo resultado é apresentado no capítulo III, "Quem são os professores da escola". A partir destes questionários, selecionei duas professoras para serem entrevistadas em profundidade, sobre suas representações de ser e estar na profissão docente (anexo II). O resultado desta análise está no capítulo IV, "Professor, que profissão é essa?", no qual discuto como as condições de trabalho afetam as representações que os professores constroem sobre eles:

- Sentem-se ou não desvalorizados?
- Se a resposta for afirmativa, como reagem a essa desvalorização?
- Desistiram, como diz Codo (1999)?
- Ou constroem estratégias de defesa, como diz Souza (1996)?
- Afinal, do que estamos falando quando nos referimos à desvalorização do trabalho dos professores?

CAPÍTULO I

UMA VISÃO HISTÓRICA DO TRABALHO DOCENTE

Do antigo Egito até a constituição dos sistemas nacionais de ensino, sempre coube às famílias da aristocracia e das classes em ascensão, a responsabilidade de promover o acesso de seus filhos (não de todos, é certo) à escrita, mantendo, para isso preceptores particulares ou então, enviando-os às escolas de primeiras letras. (Fontana, 2003).

Desde os primórdios da humanidade, o ensino tem tido papel crucial no desenvolvimento do ser humano. Aquele que ensina - o professor - realiza, assim, tarefa de grande importância para o avanço do conhecimento humano em todas as áreas.

O papel do professor no processo pedagógico é, portanto, um assunto que merece ser estudado profundamente.

Segundo Arroyo (2000), trabalhar na educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação humana, cujas práticas se orientam por saberes e artes aprendidas desde o berço da história cultural e social, bem como por sensibilidades desenvolvidas ao longo dos tempos.

De acordo com a pesquisa realizada por Marisa C. Vorraber, em seu livro *Trabalho docente e profissionalismo*, o magistério, tal como é concebido hoje, constitui-se a partir do século XV, no seio de uma sociedade disciplinar, erigida no conjunto das transformações que produzem a modernidade.

Na visão de Manacorda (1992), já nos tempos homéricos fazia-se a distinção entre a educação dos dominantes e a dos dominados, embora a escola se destinasse quase exclusivamente para preparar os primeiros para o poder, cujas tarefas são o pensar ou o falar (a oratória política) e o fazer (militar).

De acordo com Vorraber (1995), os filósofos gregos tiveram importante papel introduzindo a idéia de intencionalidade na gênese da concepção de educação como processo de construção consciente do homem. Da Grécia clássica é que se constituiu, primeiramente o conceito de educação.

Ainda segundo a autora, a partir dos séculos V e VI aC., Atenas passa a ser o centro irradiador de cultura. Aos sofistas pode ser atribuída a prática de uma educação intelectual que introduz a noção de *formação contínua* do adulto que se torna capaz de refletir sobre o seu tempo (formação de líderes políticos).

Por outro lado, apesar da crítica socrática, a exigência de remuneração talvez já representasse uma tentativa de valorização da profissão docente, quem sabe, os primórdios da *idéia de profissionalização*.

Segundo Ponce, o pagamento oferecido aos professores era exíguo, forçando-os a exercer, ao mesmo tempo, outras atividades. Além disso, por ser legalmente proibido cobrar pelo ensino, o professor estava autorizado a receber presentes, mas não salários. Tanto entre os romanos, como entre os gregos, "o salário era uma prova de servidão" e é sabido que Sêneca, depois de Cícero, se recusou a incluir a profissão de professor entre as profissões de "homens livres". (Ponce, 1994, p. 67).

Muitos dos preceitos das pedagogias contemporâneas (tais como: o diálogo como forma de se chegar ao conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de pensar em oposição à aceitação dogmática do conhecimento; a auto-educação; o conteúdo da educação, retirado do questionamento da vida cotidiana dos indivíduos e da comunidade) podem ser encontrados na doutrina socrática do intelectualismo ético. Boa parte do que hoje denominamos

educação humanista, que influencia fortemente a tradição pedagógica brasileira, é tributável a essa vertente do pensamento grego.

As atividades com finalidades educativas estiveram ao encargo de diferentes protagonistas sociais, em geral do sexo masculino, e, de certa forma, hierarquizados na sociedade grega. Foram chamados de: **pedagogos, pedótribas, gramáticos ou didáscolos, retores e preceptores.**

Segundo Ponce (1994), a partir do século IV aC., surgem três novos tipos de professores, assim denominados:

- LUDI MAGISTER – antigos escravos, velhos soldados ou proprietários arruinados. Apesar destes mestres serem homens livres, o fato de terem de trabalhar para viver fazia do seu ofício, à semelhança de qualquer outro trabalho assalariado, uma atividade socialmente desprezada e inferior.
- GRAMMATICUS – levava a instrução de casa em casa. Ensinavam desde a dicção esmerada até o pensamento filosófico. A instrução enciclopédica era necessária para a política, para os negócios e para as disputas nos tribunais.
- MISTOS – misto de poeta, ator, músico, advogado, janota e professor de boas maneiras. Instituíram a cultura especializada da eloquência que permitia a ascensão direta aos altos cargos oficiais, só acessíveis aos ricos. (Ponce, 1994, p. 68 – 69).

Em Fontana (2003), vemos que a arte de ensinar foi muito valorizada entre os egípcios, uma vez que os escribas gozavam de grande prestígio, mas foi desvalorizada entre os gregos, que consideravam a profissão de professor como "ofício de quem caíra em desgraça".

Durante o período imperial, os professores representam uma categoria de novos artesãos, fato que rejeitavam por estar associado à idéia de receber dinheiro em troca de trabalho. As palavras de Cícero, no *Di Orator*: "a profissão de professor não é digna de um homem de certa categoria", expressam esse sentimento discriminatório em relação ao trabalho remunerado. (Ponce, 1994, p. 75).

De acordo com Vorraber, na Idade Média a Igreja reassume o controle da fundamentação dos princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade e passa a ter o monopólio da educação. Os mosteiros guardavam em suas bibliotecas as obras-primas da cultura grego-romana e os monges dedicavam-se a copiar, traduzir, adaptar e reinterpretar algumas obras, face aos preceitos do cristianismo. Nessa mesma época, surgem as *Escolas Monacais*, que funcionavam junto aos mosteiros e catedrais, com a finalidade de "instruir os novos irmãos".

Os funcionários leigos do Estado são gradativamente, substituídos pelos religiosos que sabem ler e escrever.

Os séculos XI, XII e XIII são marcados pelo surgimento das cidades e, com elas, uma nova classe, a *burguesia*, que à medida que se fortalece, percebe a necessidade de outro tipo de formação voltada aos seus interesses.

Assim surgem as escolas, cujos professores leigos são nomeados por autoridades municipais.

Philippe Ariès (1981) diz que estas escolas não tinham dependências amplas e os mestres, muitas vezes, acomodavam-se nas portas das Igrejas, numa esquina, ou alugavam uma sala, forrando de palha o chão para os alunos sentarem; o uso de bancos foi adotado somente a partir do século XIV. Estas escolas ficavam perto umas das outras e os professores esperavam pelos alunos *“como o comerciante espera pelo freguês”* (p.166), competindo entre si.

Somente no século XV surge a escola como a entendemos hoje, dedicada especialmente à educação de crianças (Nóvoa, 1991). A essa instituição cabe a tarefa de reprodução das normas e de transmissão cultural, deslocando para si o papel educativo anteriormente atribuído às comunidades e às famílias.

Até a segunda metade do século XVIII, as escolas são dominadas pela Igreja e as tarefas dos mestres compreendem, prioritariamente, obrigações religiosas e comunitárias, ficando em segundo plano as ocupações de caráter educativo.

Em meio a essas transformações é que ressurge a atividade docente, aproximada da forma como a concebemos hoje. Porém, só no final do século XVIII é que ela configurou-se como uma *Profissão* do tipo funcionário burocrático (Nóvoa, 1991, p. 118).

A função docente, segundo Vorraber (1995), se constitui e se modifica ao longo desses três séculos da Idade Moderna. No início era realizada por leigos ou religiosos. Porém um corpo de saberes e um conjunto de normas e valores próprios da atividade docente vão se constituindo sob a influência dos

Jesuítas e dos Oratorianos, que se tornam congregações docentes. Com isto, a prática docente e seu entorno educativo vão se enriquecendo e se complexificando, até a primeira se transformar em um “ofício” de tempo integral.

A esse respeito, Nóvoa (1991) destaca que já nos séculos XVI e XVII estão presentes os problemas relativos ao envolvimento dos professores com a constituição de um saber pedagógico que seria próprio da atividade docente, os quais prevalecem até hoje.

De acordo com os autores citados, podemos observar que os dois grandes mediadores da profissão docente foram primeiramente a Igreja e depois o Estado. E, mesmo quando ocorreu a laicização dos docentes, eles continuaram a ser vistos como clérigos-leigos, cujas virtudes deveriam estar acima do comportamento dos homens comuns.

Segundo Nóvoa (1991), o Estado teve grande influência na configuração dos docentes como um corpo profissional, através de um acordo de interesses ao qual os professores aderiram em troca de um estatuto de autonomia e de independência que os constitui como corpo administrativo autônomo e hierarquizado. O Estado passa, então, a exigir uma *licença para ensinar, concedida após exame ou concurso* ao qual podem submeter-se todos os que apresentem alguns requisitos como: conhecimentos literários, idade, bom comportamento, moral, etc.

A criação desta *licença* é decisiva no processo de profissionalização docente pois passa a servir de referência à definição de um conjunto de competências técnicas básicas, ligadas a critérios escolares, que subsidiará tanto o recrutamento do corpo de professores como o esboço da carreira

docente. Esta *licença* significava o aval do Estado aos professores, que, de posse de um título que reconhece e legitima seu papel social nas atividades educativas escolares, se afirmam como grupo ocupacional e se lançam na luta pela melhoria de seu estatuto sócio-profissional (Nóvoa, 1991).

Dada a própria natureza da atividade docente, ligada à intencionalidade política do Estado, os professores passam a ser difusores da ideologia dominante e dos ideais nacionais, uma vez que, como servidores do Estado, não podem se opor a ele e estão submetidos a um controle ideológico.

A partir do século XIX, segundo Vorraber (1995), são criados corpos de inspetores para exercer maior controle sobre o ensino. É quando os professores passam a reivindicar os seus privilégios de funcionários, como os dos trabalhadores livres.

A perspectiva histórica da profissão docente, conforme nos relata Nóvoa (1991), revela que os professores não foram apenas instrumentos úteis nas mãos do Estado, para veicular sua ideologia e assegurar a manutenção de seus interesses. Eles também agiram em causa própria, acreditando que ao promover a valorização da educação estavam valorizando sua função social e seu status profissional. À medida que a escola passa a se constituir em instrumento privilegiado da estratificação e da mobilidade social, os docentes se investem de um grande poder pois, detentores das chaves da ascensão social, atuam, simultaneamente, como *agentes culturais* e com *agentes políticos*, cujo papel fundamental é o de assegurar a integração política e social por meio da escola. Face à sua importância social, os docentes baseiam suas argumentações reivindicatórias sócio-profissionais na posse de um conjunto de conhecimentos especializados e na realização de um trabalho de grande

relevância social. Surge, então, a proposta de uma formação específica, especializada e longa, para melhorar o estatuto dos professores e no interesse do Estado em deter o mecanismo de controle. Dentro desse espírito, surgem as *Escolas Normais* e os primeiros *Professores Primários*.

Em pleno século XIX, as Escolas Normais constituem o lugar central da produção e da reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprias da profissão docente. Porém, os professores formados por essas escolas, em geral oriundos de meios sociais desfavorecidos, *“sentem-se, por seu saber, superiores aos artesãos; entretanto, a baixa remuneração que recebem impede-lhes a adoção de um meio de vida típico da burguesia”* (Nóvoa, 1991, p. 126). Cria-se, assim, um desconforto: ao mesmo tempo em que são rejeitados pela classe burguesa, são praticamente impedidos de freqüentar as classes populares. Tal situação de isolamento social acaba por reforçar a solidariedade no interior do grupo e facilita a formação de uma identidade profissional (Nóvoa, 1991).

Segundo Vorraber (1995), o final do século XIX registra, também, o início da feminização do corpo docente, o que contribui para uma desvalorização relativa da profissão. Rapidamente o magistério primário vai se tornando feminizado. Os obstáculos às reivindicações de melhoria de padrão de remuneração econômica advêm do fato de que o salário da mulher é visto como uma espécie de renda suplementar e não principal, já que o lugar das mulheres na hierarquia social é determinado pelo status de seus maridos. A feminização é mais um dos elementos a ser considerado ao se analisar os projetos de ascensão dos docentes na hierarquia sócio-profissional. A posição que eles ocupam perante a sociedade é ambígua, também na medida em que,

devido às características de suas funções, situam-se ao lado dos médicos e advogados e, no que se refere à sua renda, ao lado dos artesãos (Nóvoa, 1991).

Fontana (2003) mostra que, com a divisão social do trabalho, e, portanto do poder, os processos de aprender e de ensinar foram passando gradativamente, ao encargo de profissionais especializados para desenvolvê-los, ocupando espaços e tempos delimitados e sistematizados por regras e princípios. O profissional de educação começa, então a ser gestado tanto na forma de *professor*, aquele que se apropria do “saber” de outrem, quanto como *educador*, o filósofo, o amante ou o amigo da verdade.

As primeiras associações profissionais surgiram em decorrência das mudanças sociológicas do corpo docente primário e ocorreram ao longo do século XIX, quando os professores passaram a reivindicar melhorias no estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira.

O final do século XIX, os anos que antecederam a primeira guerra, as décadas de 30 e 40 do século XX, foi a época que mais marcou a idéia de que *“a escola e a instrução encarnam o progresso: os docentes são seus agentes”* (Nóvoa, 1991,p.131).

As duas grandes guerras mundiais foram de fundamental importância na desestruturação desses conceitos, uma vez que se iniciaram justamente nos países mais escolarizados.

A partir do pós-guerra, no século XX, segundo Fontana (2003), os professores foram colocados em segundo plano nos projetos de pesquisa educacional, tanto como personagens determinantes da dinâmica educativa

quanto como participantes da produção do conhecimento sistematizado acerca do nosso próprio fazer (Fontana, 2003).

Segundo Vorraber, a *Educação Nova* surge nessa época com o objetivo de consolidar a paz mundial, mas esse movimento não conseguiu paralisar o processo de desescolarização da sociedade que, ao desmistificar o modelo escolar, faz graves críticas aos professores.

Em crise de identidade profissional, os docentes são levados a redefinir seus papéis e funções em uma sociedade em transformação que questiona os seus valores.

Na década de 70, segundo Fontana (2003), começou a se intensificar o controle sobre os professores, o que favoreceu o processo de desprofissionalização, fortalecendo a crise de identidade ao se impor uma separação entre o pessoal e o profissional.

A década de 80 marca uma virada nas pesquisas educacionais, trazendo os professores para o centro das investigações e dos debates. Surgiram, segundo a mesma autora, vários estudos que estabeleceram comparações entre os *professores progressistas* e os *professores liberais*, com o objetivo de se chegar a um trabalho docente politicamente correto. Mas esses estudos só contribuíram para a “homogeneização” e o “congelamento” do trabalho pedagógico, reafirmando a imagem de uma categoria profissional “sem competência técnica, sem consciência e compromisso político, sem identidade profissional” (Fontana, 2003). Surgem, nessa mesma época, várias categorizações ou “rótulos” para denominar os professores, como: *professor técnico*, *professor reprodutor*, *professor conscientizador*, *professor bancário*, *professor tradicional*, *professor construtivista*, entre outras.

De acordo com o documento apresentado pelo MEC (2001), no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), vê-se que o início dos anos 90 foi marcado por uma enorme desvalorização profissional, principalmente em função de salários muito baixos, e pela conseqüente luta dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho e salário. Ao mesmo tempo, foi marcado pelo clima de uma constituição recém-promulgada, que incorporou em seus princípios a valorização do magistério, consenso que se formou nas lutas da década anterior.

Algumas ações importantes em favor de uma educação de melhor qualidade caracterizaram a década de 90: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a elaboração de Parâmetros e Referências Curriculares Nacionais, a criação da TV Escola, a análise da qualidade dos livros didáticos pelo Ministério da Educação; uma série de iniciativas de reorientação curricular e formação continuada de profissionais da educação por várias secretarias estaduais e municipais; algumas experiências inovadoras de formação de professores em nível superior; e algumas parcerias interinstitucionais importantes visando a busca de soluções conjuntas para os problemas educacionais.

Entretanto as iniciativas tomadas pelas administrações públicas nem sempre têm alcançado os efeitos pretendidos, em geral porque não incidem no conjunto de fatores que determinam, de forma direta ou indireta, a qualidade de ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens.

Com o tempo vem se formando um consenso, na comunidade educacional e na sociedade como um todo, de que a profissionalização do magistério é determinante para a conquista de educação escolar a que os

alunos brasileiros têm direito. Além das condições asseguradas institucionalmente, esse processo passa também a exigir maior profissionalismo por parte dos educadores.

Segundo os Referenciais para Formação de Professores (SEF/MEC,1998), observa-se que, para a conquista de educadores com este perfil, é preciso investir numa formação inicial e continuada pautada no desenvolvimento de competência profissional, entendida como capacidade de mobilizar os conhecimentos e recursos disponíveis para responder aos desafios colocados pelo exercício da profissão. Além disso, depende da atitude de cada indivíduo que se pretende um educador de fato, pois agir com profissionalismo é algo que, inevitavelmente, tem uma dimensão pessoal que não podemos desconsiderar. Mas depende também do quanto a sociedade tratar o magistério como uma profissão relevante e digna desse investimento que merecem não somente os educadores, mas os alunos brasileiros: a educação escolar a que eles têm direito não se faz apenas com abnegação, sacrifício, bondade e paciência dos professores.

CAPÍTULO II:

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA COMO LOCAL TRABALHO

No primeiro capítulo deste trabalho buscou-se dar uma visão histórica de como se construiu a profissão docente, voltando-se sempre a atenção para os processos de mudanças sociais e políticos e os projetos educacionais pelos quais as escolas passaram, e suas possíveis conseqüências na profissão.

De acordo com Souza (1996), vemos que, embora as escolas sejam vistas pelos governos como espaços iguais, em que as diferenças culturais e sociais são niveladas, percebe-se atualmente que cada unidade escolar possui uma forma própria de organização que a torna única e realmente pública, no real sentido da palavra.

Neste capítulo, será apresentada a caracterização de uma Escola como local de trabalho, observando-se: o espaço geográfico, físico e socioeconômico em que a escola está inserida e quem são os alunos que a freqüentam.

1- A Escola

A escola escolhida para essa pesquisa não será identificada; para preservar sua identidade, chamo-a de EAF.

A entidade mantenedora dessa escola é o Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria Estadual de Educação e da Coordenadoria de Ensino do Interior, Diretoria de Ensino da região Campinas Leste.

De acordo com o estudo do seu plano de gestão, a EAF mantém curso de Educação Básica em nível Fundamental, de 1ª a 4ª série, ou Ciclo I, em regime de Progressão Continuada, instituído pelo Conselho Estadual de Educação desde 1996, período da reorganização escolar.

Ao analisar o seu projeto político-pedagógico, observa-se que fazem parte dos objetivos dessa escola: um ensino de qualidade, a formação da consciência crítica, o desenvolvimento de habilidades, a convivência social solidária e o acesso aos conteúdos programáticos.

Os objetivos gerais da EAF, para os quatro anos do ciclo I, são:

- a) Um ensino de qualidade, cujo resultado seja a capacidade de os alunos lerem, escreverem, analisarem, interpretar e raciocinarem com competência;
- b) A formação humana, ética e moral, salientando nas relações entre os alunos os sentimentos de respeito, lealdade, compromisso, justiça e cooperação;
- c) Propiciar a formação para o exercício da cidadania, realizada através da participação consciente em debates, atividades de grupo, roda da conversa, na discussão e análise da realidade atual.

De acordo com o seu plano de gestão, a EAF conta com 48 funcionários em seu quadro geral, distribuídos, de acordo com as funções que ocupam, como nos mostram os quadros a seguir:

Quadro 1: Pessoal Administrativo e de Apoio Pedagógico

<i>Número de Funcionários</i>	<i>Cargo</i>	<i>Nível de escolaridade</i>
1	Diretora de Escola	Magistério/Pedagogia
1	Vice-Diretora	Magistério/Pedagogia
1	Profª Coordenadora	Magistério/Pedagogia

O Diretor é responsável por toda escola. Exerce as funções administrativas, burocráticas e pedagógicas, auxiliado pelo vice-diretor, que, na sua ausência, fica responsável pela direção da escola.

O Coordenador Pedagógico é responsável direto pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola. É também sua função coordenar as reuniões com os professores, nos horários destinados aos HTPCs.¹

O Diretor juntamente com o Coordenador Pedagógico, têm participação ativa no processo pedagógico, incentivando um bom relacionamento com o corpo docente, discente, funcionários e comunidade, no sentido de mediar e aperfeiçoar a prática pedagógica, à medida que as ações estão sendo vivenciadas, criando vínculos de fortalecimento, para que o trabalho educativo tenha maior rendimento, viabilizando a consecução dos objetivos traçados e pretendidos.

Quadro 2: Funcionários administrativos

<i>Número de Funcionários</i>	<i>Cargo</i>	<i>Nível de escolaridade</i>
1	Secretário de Escola	Superior
2	Agente de Organização Escolar Secretaria	Superior Ensino Médio
2	Agente de Organização Escolar Patrimônio	Ensino Médio Ensino Fundamental
3	Agente de Serviços Escolares	Ensino Fundamental

O Secretário Oficial cuida dos serviços administrativos e documentações dos alunos, professores e funcionários da escola, sendo auxiliado pelos Agentes de Organização Escolar da Secretaria.

Os Agentes de Organização Escolar do Patrimônio exercem a função de Inspectores de Alunos e podem, eventualmente, auxiliar em alguns serviços na secretaria.

Os Agentes de Serviços Escolares têm a função de cuidar da limpeza de todas as dependências da escola. Uma dessas funcionárias exerce, também a função de zeladora, residindo em uma casa que fica nos fundos da escola.

Essa escola conta, também, com um quadro de trinta e três professores, sendo, na maioria, efetivos, alguns substitutos e outros que se acham afastados de seus cargos.

Atualmente, essa escola funciona em dois turnos:

¹ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

1. Manhã: das sete às doze horas.
2. Tarde: das treze às dezoito horas

Segundo os professores que trabalham nessa escola, o espaço físico disponível é bem distribuído. As salas de aula são bem arejadas, bem iluminadas boas, porém, o espaço disponível não é suficiente para atender adequadamente o número de alunos matriculados nessa escola. Estes problemas ficam evidentes na fala de uma das professoras entrevistadas, que, para ter sua identidade preservada será chamada de PA-59:

A escola está localizada em um bairro na periferia de Campinas, um bom local, só que o número de alunos da sala de aula é um pouco elevado, acarretando com isso dificuldades para o trabalho, principalmente com aqueles alunos que ainda não são alfabetizados.

Quanto às condições de luminosidade na minha sala de aula, eu acho que não é assim... suficiente para que os alunos possam ver com sucesso tudo aquilo que está escrito na lousa, porque a claridade atrapalha... a lousa deveria ser colocada opostamente... A lousa está colocada de uma maneira que a luminosidade das janelas faz com que eles não enxerguem direito.

O barulho também... a minha sala de aula, ela não foi muito privilegiada, porque ela está do lado da avenida, então tem barulho de ônibus, caminhão e carros passando a toda hora, e é um local assim..., que você ouve inclusive o barulho do horário do recreio, das outras salas e isso atrapalha um pouco a aula também. Há também o problema da poeira, por se tratar de uma avenida, então tem pó em cima dos armários, nas carteiras, por todo lado. A gente convive, além do pó do giz, com a poeira da rua, da avenida, a poeira também do clima seco

que está agora na nossa cidade, isso também atrapalha o bom andamento da aula, pois a nossa garganta está sempre com problemas (PB – 59).

Comparando-se com outras escolas estaduais, é um prédio relativamente bem conservado e limpo. Passou por ampliação e reforma há pouco tempo e, atualmente, está instalada num bloco de dois prédios.

No prédio antigo funcionam duas salas de aula, a sala de vídeo, a brinquedoteca, os banheiros dos funcionários, a sala dos inspetores de alunos, a sala da coordenação, a sala dos professores, a secretaria e a diretoria.

O prédio novo tem dois andares ligados por duas escadarias, o que dificulta o acesso das crianças; além disso, não possui rampa para eventual uso por deficientes físicos. Neste prédio funciona a maioria das salas de aula, a biblioteca e dois banheiros para uso dos professores.

O Plano de Gestão da EAF estabelece a seguinte estrutura de aproveitamento do espaço físico:

- Onze salas de aula: todas funcionando normalmente nos dois períodos;
- Diretoria e Secretaria: bem equipadas com computadores, fax e telefones;
- Sala da Coordenadora Pedagógica, com alguns materiais pedagógicos de uso geral;
- Sala de Professores: bem ampla e arejada;
- Sala de Vídeo: com algumas fitas pedagógicas e também para divertimento;

- Sala de brinquedos (brinquedoteca): com vários brinquedos educativos e para diversão;
- Sala dos Inspetores de Alunos: onde fica também a máquina de Xerox da escola;
- Biblioteca: com um bom acervo de livros infantis para-didáticos;
- Cozinha: onde são preparadas e servidas as refeições das crianças;
- Cozinha dos professores e funcionários: que fazem suas refeições na escola;
- Pátio coberto e uma Quadra de Esportes descoberta: para as aulas de Educação Física e também para a realização das festas da escola.

A Merenda Escolar é terceirizada, mediante convênio com a Prefeitura Municipal e uma empresa particular.

A EAF conta com os serviços de duas funcionárias terceirizadas, que trabalham uniformizadas, garantindo a higiene dos alimentos servidos para as crianças. São responsáveis, também, pela limpeza da cozinha, pelo controle e preparação dos alimentos, seguindo rigorosamente o cardápio elaborado por nutricionistas da Prefeitura, mantendo, assim, o padrão de qualidade da merenda servida.

Além das verbas enviadas pelo governo, a EAF conta com a APM², como uma instituição auxiliar.

² Associação de Pais e Mestres

A fim de conseguir angariar fundos para a escola, a direção pede uma colaboração mensal espontânea para cada criança, mantém uma cantina onde são vendidos doces, balas, pirulitos, salgadinhos, entre outras guloseimas, vende as camisetas do uniforme, além de arrecadar recursos por meio de festas realizadas durante o ano. Toda verba arrecadada é revertida para a escola, que investe em melhorias, consertos de equipamentos ou pequenas reformas do prédio, de acordo com as prioridades, que são definidas nas reuniões com os membros da APM da escola, constituída pela direção, coordenação, professores, pais e alunos da escola.

O Plano de Gestão procura garantir as normas de gestão democrática, visando a orientar as relações profissionais e interpessoais que ocorrem em seu âmbito, fundamentadas sempre nos princípios de solidariedade humana, autonomia, ética, liberdade de pensamento e expressão, tendo como objetivos gerais:

1. Oferecer o pleno desenvolvimento ao educando através do preparo para o exercício da cidadania;
2. Elevar sistematicamente a qualidade do ensino oferecido aos educandos.
3. Respeitar o próximo, valorizar a vida e construir o seu padrão de valores éticos e morais.
4. Desenvolver o senso de justiça social, responsabilidade e sociabilidade.
5. Dar liberdade de aprender, de pensar, de questionar, de pesquisar, de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

6. Conhecer e valorizar a pluralidade sócio-cultural brasileira, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais de classes sociais, de crenças, de sexo e outras características individuais.
7. Fortalecer os vínculos da família através da integração, corpo docente, alunos e comunidade.
8. Valorizar e estimular os profissionais da educação escolar.

No Projeto Pedagógico dessa escola, figuram como metas a serem atingidas nos próximos anos:

1. A interação mais efetiva entre professores, funcionários, direção, pais e alunos nas questões administrativas, pedagógicas e financeiras da Unidade Escolar, organizando, para tanto, reuniões periódicas com todos os segmentos, incentivando a participação ativa de todos, através da APM e do CE³;
2. Dar oportunidade aos pais de participarem de reuniões, palestras e debates que valorizem a importância do acompanhamento escolar, a qualidade de tempo dedicado aos filhos, o incentivo às tarefas, à leitura, ao resgate de valores, à frequência às aulas e valorização da escola;

³ Conselho de Escola

3. Coordenar eventos, projetos, festas comemorativas, visitas programadas, excursões, teatro, cinema, exposições, danças e outras atividades culturais ligadas ao cronograma da Secretaria de Educação;
4. Zelar pela aprendizagem dos alunos, através da mediação constante dos educadores na relação com os educandos, buscando sempre alternativas para soluções de problemas e fazer com que o Projeto de Recuperação e Reforço seja elaborado com atividades diversificadas, motivando assim os alunos com dificuldades pedagógicas a frequentá-las, obtendo progresso em sua aprendizagem;
5. Fortalecimento dos HTPCs., no sentido de serem horas efetivas de reflexão, dando espaço a trocas de experiências, pelas quais os professores possam compartilhar com os colegas os temas oferecidos pelas capacitações da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino e discutir questões preliminares da Unidade Escolar, nas suas múltiplas atividades e na tomada de decisões;
6. Permitir que a aprendizagem se realize, através da interação do processo de conhecimento e afetividade, permeando o conteúdo programático no sentido da contextualização e interdisciplinaridade, dentro dos conceitos norteadores da LDBEN⁴;

⁴ Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional

7. Fazer com que a Avaliação seja uma prática pedagógica contínua, diagnosticando as atividades e finalidades da aprendizagem e alterar as condições de ensino naquilo que for necessário, conferindo assim, qualidade ao processo de ensino aprendizagem.

Tendo em vista os objetivos gerais da escola e principalmente sua função social, de transmitir os conhecimentos elaborados pela humanidade, observa-se que a equipe escolar decidiu pela elaboração de um conteúdo curricular, não apenas como uma simples relação de conteúdos, mas que tenha a ver com a realidade do aluno, de tal modo que o ajude a assumir uma postura crítica diante do mundo.

Para a definição de um conteúdo que abranja situações e experiências válidas para a aprendizagem e respeitando as diretrizes da LDB⁵, a equipe escolar definiu os seguintes critérios:

- a) Dar ênfase aos acontecimentos do mundo, principalmente do aluno;
- b) Levar em consideração a política sócio-econômica do país que provoca a falta de solidariedade e que atinge a todos, principalmente aos alunos, através da violência, miséria e desemprego;
- c) Trabalhar conteúdos que ajudem os alunos a lerem, escreverem e fazerem cálculos e que sejam suficientes para despertar uma visão crítica dos problemas do mundo;

⁵ Lei de Diretrizes e Bases

d) Desenvolver conteúdos que despertem o interesse dos alunos

Além das disciplinas de Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física), essa escola incorpora na sua grade curricular o Ensino Religioso, o qual, de acordo com a LDB, é parte integrante da formação básica do cidadão e pode constituir disciplina nos horários normais das aulas, porém é facultativo ao aluno, tem caráter interconfessional e é ministrada por voluntários da comunidade.

De acordo com os PCNs⁶, o Ensino Religioso está integrado aos Temas Transversais, principalmente a ética de valores: Respeito Mútuo, Justiça e Solidariedade.

Segundo a Coordenadora Pedagógica dessa escola, os Temas Transversais são trabalhados durante o ciclo, integrando as áreas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas, relacionados com as questões da atualidade.

A transversalidade implica que os Temas Transversais sejam contemplados por todas as disciplinas num grande movimento pedagógico, pois cada tema apresenta um conjunto de conceitos, procedimentos atitudes e valores a serem ensinados e aprendidos, tais como:

1. A ÉTICA – tem como objetivo levar os alunos a compreenderem o conceito de justiça, adotando atitudes de respeito, solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações.

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais

2. O MEIO AMBIENTE – tem como objetivo levar os alunos a observarem e analisarem fatos e situações do ponto de vista ambiental de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar conscientemente para garantir um meio ambiente saudável e de boa qualidade de vida.
3. ORIENTAÇÃO SEXUAL – esse tema está mais articulado com Ciências e será focado de maneira clara, simples, para que a criança possa conhecer seu próprio corpo, valorizá-lo e cuidar da sua saúde. As questões sócio-culturais são trabalhadas dentro do interesse e possibilidades que os alunos têm, em cada momento, estando o professor disposto a respeitar o tratamento das mesmas questões sempre que for necessário.
4. A SAÚDE – tem como objetivos levar os alunos a compreender que saúde é direito de todos e uma dimensão essencial do crescimento e desenvolvimento do ser humano, além de poder identificar fatores de risco à saúde pessoal e coletiva, presentes no meio em que vivem.
5. A PLURALIDADE CULTURAL – esse tema contribui para a construção da cidadania, procurando valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira.

Os temas transversais se constituem em um ponto de partida para a percepção de que o conhecimento não é algo estanque, entendido de maneira retilínea, mas sim, algo dinâmico, que precisa ser construído e aprofundado.

Pretende-se, com a discussão desses temas, o resgate da dignidade humana, a igualdade de direitos e a participação responsável na sociedade (cidadania).

A escola pretende, assim, garantir a igualdade de acesso e qualidade dos conteúdos dentro das séries, articulando os temas transversais com as disciplinas de Base Nacional Comum, num processo contínuo de revisão da organização desses conteúdos, modificando as práticas de ensino e avaliação, se necessário, assegurando a todos o êxito no processo de ensino e aprendizagem e tendo como princípios fundamentais:

- a) Construção de uma escola democrática, que desenvolva nos alunos a consciência crítica, a capacidade de análise, de raciocínio e de escrever, ler, interpretar com competência;
- b) Proporcionar aos alunos condições plenas de desenvolvimento cognitivo, psíquico e social;
- c) Valorizar as experiências e conhecimentos de cada um como base para a aquisição de novos conhecimentos;
- d) Capacitar o aluno para que tenha condições de se posicionar frente aos problemas e situações do dia-a-dia;
- e) Reforçar os laços de amizade, solidariedade, respeito e confiança, criando um ambiente favorável à consciência democrática.

2- O Bairro

A escola situa-se num bairro da zona Oeste de Campinas. É uma região urbanizada que conta, atualmente, com uma boa infra-estrutura: possui rede de água e esgoto, luz, calçamento e transporte coletivo. É considerado pelos próprios moradores como um bairro de classe média baixa.

O comércio atende à comunidade local, através de alguns mercados, padarias, açougues, sacolão, farmácia, papelaria, bazar, lojas de armarinhos, lojas de calçados, além de prestadoras de serviço, oficinas de consertos e algumas pequenas indústrias. Vale Lembrar o que diz Souza (1996), a esse respeito:

O nível de vida de uma população não se mede somente pelo nível de renda, mas também pelo acesso aos bens de consumo coletivo – como educação, saúde, moradia, transporte, etc. – necessários à manutenção e sobrevivência da população. (Souza, 1996, p. 72).

O acesso à escola é facilmente realizado pelas inúmeras alternativas de transporte coletivo existentes na região, ao contrário do que ainda vemos em certos bairros de Campinas, onde o acesso às escolas é difícil, como podemos observar nas palavras de uma professora entrevistada nesta pesquisa:

Eram quatro conduções que eu tinha que tomar (duas para ir e duas para voltar) e o local onde os ônibus paravam, era na pista, afastada

da Escola. Só tinha um ônibus que passava na porta da escola, mas quando chovia, como era tudo terra, o ônibus não chegava até lá, me deixava a uns seis quarteirões da escola e eu tinha que enfrentar aquela subida pisando na lama; chegando na escola tinha que lavar o calçado ou às vezes até ter outro calçado no armário para trocar, para poder dar aula (PB-59).

A rua onde a escola está situada é tranqüila, rodeada de casas residenciais de alvenaria, mas nos seus arredores há favelas ou aglomerados de residências.

Próximo à escola há um Posto de Saúde que atende à Comunidade local nas mais variadas especialidades médicas e odontológicas, e também uma entidade mantida pela Prefeitura, que atende crianças carentes da comunidade, com dificuldades de aprendizagem, oferecendo acompanhamento pedagógico, atividades esportivas e lúdicas; conta, para isso, com uma Assistente Social e uma Psicóloga, como orientadoras do trabalho por ele desenvolvido.

As instituições religiosas existentes no bairro auxiliam muito, desenvolvendo princípios morais e éticos, o que certamente tem favorecido a melhor convivência no local.

Percebe-se, porém, que nesse bairro há uma deficiência de instituições que desenvolvam atividades culturais e de lazer, tanto para crianças como para adultos. A comunidade em geral, usa a escola, principalmente nos finais de semana, com o *Projeto Escola da Família*, instituído pelo Governo do Estado.

De acordo com as informações da Profª PA-27 (aqui também utilizado nome fictício, para preservar sua identidade), coordenadora do Projeto. Este

projeto teve início, nessa unidade escolar, no dia 23 de agosto de 2003, funcionando, desde então, todos os sábados e domingos, das 9 às 17 horas.

Os objetivos desse projeto são:

- a) Proporcionar, para a comunidade, momentos culturais, esportivos e também na área da saúde.
- b) Habilitar e qualificar a comunidade para o mercado de trabalho.

As atividades desenvolvidas são de responsabilidade da gestora do projeto, também chamada de *Professora Coordenadora*, que é auxiliada por uma *Educadora Profissional*, duas *Estagiárias* (universitárias cursando Pedagogia) e Voluntários da própria comunidade que realizam as oficinas.

Apesar de toda a estrutura física da escola e do projeto ser muito bem elaborado, percebe-se claramente a falta de recursos financeiros para que ele funcione em sua plenitude, o que fica claro na fala da professora PA-27, o que demonstra a omissão do Governo perante os problemas sociais, ao mesmo tempo em que leva para a escola a responsabilidade de resolve-los sozinha:

No final de semana, no projeto, o que falta um pouco são os subsídios do governo, que tem que dar mais suporte, tanto para quem trabalha como para o aluno. Sem suporte, o aluno vem, quer ficar, mas não tem alimentação para dar para ele e eu não tenho material adequado para estar fornecendo para ele... (PA-27)

3- Os Alunos

Segundo a LDB, o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

1. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
2. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
3. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores;
4. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca, em que se assenta a vida social;
5. A possibilidade de prosseguimento de estudos.

Essa escola, aqui denominada EAF por ser de ensino fundamental, atende crianças na faixa etária que varia dos seis aos dez anos, sendo uma minoria a que ultrapassa essa idade.

A escola apresenta, neste ano de 2004, vinte e duas classes com trinta alunos, em média, cada uma, perfazendo assim um total de seiscentos e sessenta alunos da primeira à quarta série.

O Plano de Gestão da EAF diagnostica em sua comunidade escolar as mais diversas características no tocante ao nível sócio-econômico, mas a

grande maioria dos estudantes pertence à classe média baixa, com pais assalariados e muitos desempregados.

As mães, em grande número, trabalham fora para complementar a renda familiar ou, em muitos casos, sustentar a família, deixando seus filhos por um período na escola, em outro aos cuidados de alguma entidade municipal, com vizinhos ou mesmo com os irmãos, em suas próprias casas.

Ainda segundo o Plano de Gestão, os alunos não apresentam casos graves de saúde, mas alguns, segundo depoimento dos professores, precisariam de acompanhamento psicológico ou mesmo de uma fonoaudióloga, pois são provenientes de famílias desestruturadas, enfrentam problemas de violência, muitas vezes por parte dos próprios pais ou padrastos que também sofre, principalmente com problemas de alcoolismo e drogas. À medida do possível, a escola procura encaminhar esses casos ao posto de saúde, através dos familiares ou responsáveis pelas crianças.

O Plano de Gestão da EAF permite observar que, de uma maneira geral, as crianças apresentam carência de estímulos sociais e quase nenhum acesso a qualquer forma de atividade cultural; assim, a escola representa o centro motivador na vida dessas crianças, pois é o único espaço onde elas podem aprender, brincar e receber estímulos culturais, através de eventos que são realizados no decorrer do ano letivo. Neste ano de 2004, segundo a direção da escola, foram realizadas duas festas: a Festa da Primavera e a Festa da Pizza. Nessas festas, a escola contou com a presença das crianças e de alguns pais que compareceram para assistir às apresentações de Teatro, Música e Dança dos filhos, sendo estes, às vezes, o único contato dos pais com a escola.

Após a análise e comparação do Plano de Gestão dessa escola com a fala das professoras entrevistadas, a observação das reuniões, além das “conversas” e “desabafos” informais que pude presenciar, o que se percebe é que muitas das propostas não são realizadas; talvez por excesso da burocracia que ainda se vê nas escolas públicas, acaba-se por se deixar de lado alguns projetos importantes.

Para que tudo isso possa se realizar, é preciso, em primeiro lugar, fazer com que a criança, sua família e toda a comunidade tenham a escola como um espaço favorável à aprendizagem, à busca do conhecimento, da pesquisa, das manifestações culturais e da criação de um novo relacionamento social.

Acreditar na criança e ajudá-la a acreditar em si mesma, a se descobrir como ser dotado de potencialidades, a sonhar com um futuro melhor e a tomar consciência de que a construção de uma vida plena depende de cada um de nós, na realização daquilo que nos compete fazer como cidadãos responsáveis pelo destino desse país, requer um trabalho que supere o individualismo e a improvisação, e finque raízes no trabalho coletivo, no planejamento e na avaliação.

A escola precisa proporcionar, a todos que nela convivem, situações nas quais vivenciem tudo isso e muito mais, pois é preciso criar um ambiente de confiança, amizade e ajuda mútua.

Ao analisar o projeto político-pedagógico dessa escola, pode-se visualizar, pela seqüência de itens e aspectos a serem observados, que se segue “um modelo” para sua elaboração, com certeza enviado pela Secretaria de Educação.

A escola, através das “novas falas” e dos “novos modelos de gestão do ensino público” calcados na desregulamentação de serviços e descentralização dos recursos, torna-se o núcleo do sistema, onde os novos modelos pautados na qualidade da educação poderão ser alcançados nessa “nova organização” e na gestão do trabalho na escola.

Assim, segundo os dispositivos que articulam a nova reforma educacional, pode-se observar que a escola elabora projetos baseados nas novas leis de educação, nos novos modos de gestão institucional, nas reformas didáticas, na profissionalização do corpo docente e no sistema educacional.

Dessa forma, o sistema continua regulamentando as ações educativas e a autonomia, tão proclamada na educação, torna-se uma utopia.

Paro (1999) afirma: *“A escola só ganha status de preocupação nacional se ela contribuir com algum retorno para o sistema econômico...”*.

A educação escolar está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Conhecer as professoras pesquisadas é muito importante nesse trabalho, observando que a prática pedagógica de cada uma está pautada em suas concepções de escola, sociedade e educação.

CAPÍTULO III

AS PROFESSORAS

No capítulo anterior pudemos visualizar a organização de uma escola e suas características físicas, com o objetivo de mostrar as condições de trabalho de seus professores.

Este capítulo oferece um perfil do magistério de ensino fundamental, da escola denominada EAF, perfil realizado através de levantamento de dados, com a tabulação das respostas do questionário entregue aos professores, como também através da análise do seu Plano de Gestão. Os questionários foram entregues para vinte e seis professores, dos quais vinte devolveram, com suas respostas assinaladas. Simultaneamente a este trabalho, realizei observações nos espaços coletivos da escola: reuniões pedagógicas, conselho de escola e principalmente a sala dos professores. As situações que presenciei, assim como as conversas informais que tive com as professoras, também ajudaram a ir traçando o perfil desses profissionais e a conhecer melhor os professores que atuam na escola EAF.

Por meio da observação dos questionários e entrevistas, tem-se uma visão geral da trajetória profissional, social e pessoal das professoras entrevistadas.

Luis Pereira, em seu livro *O Magistério Primário numa sociedade de Classes* (1969), define o professor de ensino primário (hoje definido como ensino fundamental) das escolas públicas estaduais, como uma pessoa que desempenha atividades docentes em estabelecimentos de ensino fundamental, remunerados pelo Governo do Estado.

Os professores observados para este trabalho desempenham suas funções na escola onde eu estou lecionando neste ano, de 2004. Optei por esta escola por facilitar o acesso às informações e também pela afinidade com as professoras, minhas colegas de trabalho, que muito contribuíram com os seus depoimentos.

Conforme o Plano de Gestão, a escola EAF, nesse ano de 2004, tem, no seu quadro de docentes, trinta e três professores, como nos mostra o quadro 3.

Quadro 3: Do pessoal docente

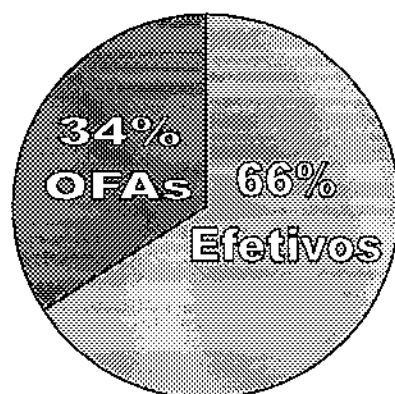
	<i>Habilitação</i>	<i>Situação Funcional</i>
1	Magistério	Efetivo
2	Magistério/Pedagogia	Efetivo
3	Magistério	Efetivo
4	Magistério/Estudos - Sociais	Efetivo
5	Educação Física	OFA
6	Magistério/Pedagogia	Efetivo
7	Magistério	OFA
8	Magistério/Pedagogia	Efetivo
9	Magistério/Pedagogia	Efetivo
10	Magistério	OFA
11	Magistério/Biologia	Efetivo
12	Magistério	OFA
13	Magistério/Psicologia	Efetivo
14	Magistério/Pedagogia	Efetivo
15	Magistério	OFA
16	Magistério/Pedagogia	Efetivo
17	Magistério/História	Efetivo
18	Magistério/Pedagogia	Efetivo
19	Magistério/Pedagogia	Efetivo
20	Magistério/Geografia	Efetivo
21	Pedagogia	Efetivo
22	Educação física	OFA
23	Magistério	Efetivo
24	Magistério/Pedagogia	Efetivo
25	Educação Artística	OFA
26	Magistério	Efetivo
27	Magistério	OFA
28	Magistério	OFA
29	Magistério/Pedagogia	Efetivo
30	Magistério	Efetivo
31	Magistério	OFA
32	Magistério	OFA
33	Magistério	Efetivo

Já o livro-ponto, nas páginas referentes ao mês de agosto de 2004, revela que, dos vinte e dois professores efetivos, catorze estão em exercício da função docente; dois são readaptados por problemas de saúde (calo nas cordas vocais e depressão) e os outros seis estão afastados por motivos variados (por doença, para trabalhar em escola mais próxima da sua residência, em função do horário que a escola oferece e por motivos particulares).

Onze professores da escola EAF são OFAs⁷ ou seja, exercem a função docente em caráter temporário. Dos professores contratados, dois são professores de Educação Física e dois de Educação Artística; os outros sete estão substituindo os professores efetivos que se encontram afastados dos seus cargos.

Gráfico 1

Número de Professores Efetivos e Ofas da Escola EAF



Fonte: Livro de ponto, agosto de 2004.

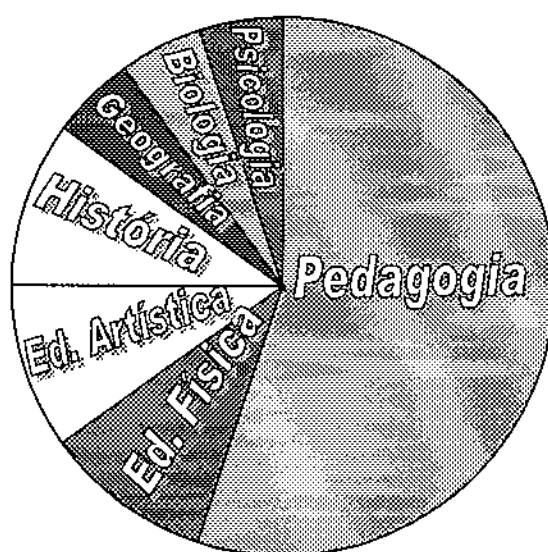
⁷ Ocupante de Função Atividade.

O fato de a maioria dos professores serem efetivos, gera segurança por parte dos pais, com relação aos projetos e ao ensino desenvolvido na escola. Este talvez seja um dos fatores que faz com que a comunidade local dê preferência por esta escola para seus filhos.

Outra observação importante é que dos trinta e três professores desta escola, vinte e um tem curso superior, sendo onze formados em Pedagogia (55%), dois em Educação Física (10%), dois em Educação Artística (10%), dois em História (10%), dois em Geografia (5%), um em Biologia (5%), um em Psicologia (5%).

Gráfico 2

Formação Profissional dos Professores



Fonte: Plano de Gestão da Escola (2001/2005)

Ainda com relação à formação profissional das professoras da escola EAF, observa-se que, dos trinta e três professores que fazem parte deste

quadro, vinte e nove são formados no magistério (88%) apenas quatro não fizeram o curso de magistério (12%).

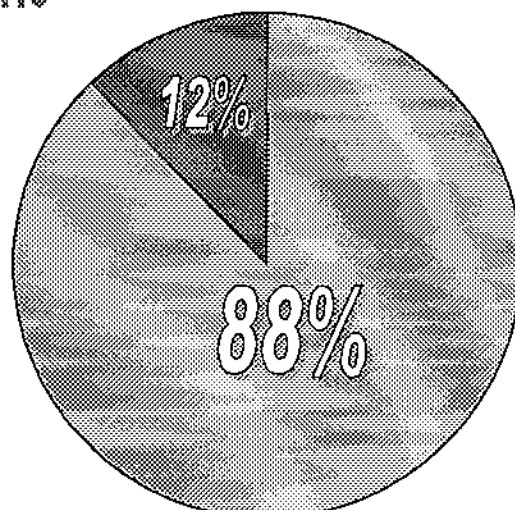
Muitas professoras começaram a lecionar logo que terminaram seu curso de magistério. Com o tempo, sentiram necessidade de voltar a estudar para aperfeiçoar sua prática. Muitas não puderam voltar a estudar por questões financeiras e outras não continuaram os estudos pois acreditam que o que mais importa é a prática, e a teoria pouco contribui para suas aulas. Este paralelo entre teoria e prática fica claro na entrevista da profª PB-59:

Quanto à minha formação escolar, quer no Magistério, quer no curso de Pedagogia, me ajudaram bastante quanto às leituras, quanto às apresentações de trabalhos, mas não me deram respaldo nenhum para enfrentar uma sala de aula. Só a gente vivendo o 1º dia numa sala de aula é que a gente pode saber o que é. Você sai destes cursos e é jogada para a sala de aula, você é que tem que se preparar, você é que tem que saber aquilo que você quer dar, os seus objetivos e enfrentar essa realidade (PB-59).

Gráfico 3

Formação Profissional dos Professores

4 Sem Magistério



29 Formados no Magistério

Fonte: Plano de Gestão da Escola (2001/2005)

Como já era de se esperar, ao se analisar o quadro docente dessa escola, observa-se que é composto, quase que totalmente, por pessoas do sexo feminino. O único profissional do sexo masculino é o professor de Educação Física, que trabalha na escola apenas no período da manhã, completando sua carga horária em outras escolas.

Pereira (1969) nos mostra que a característica mais marcante do magistério de ensino primário (atualmente definido como ensino fundamental) está no fato de constituir uma ocupação quase exclusivamente feminina. O autor nos mostra também certos mecanismos de acomodação, por parte das professoras, entre os papéis domésticos e profissionais que desempenham e

evidencia algumas forças sociais estimuladoras da profissionalização feminina, processada através do magistério do ensino fundamental.

Esse fato explica-se, em grande parte, pela estrutura do nosso sistema escolar, onde os cargos docentes em escolas de ensino fundamental são muito mais numerosos do que os das escolas de nível mais elevado.

Ainda segundo esse autor, os argumentos que justificam a maior adequação do magistério de ensino fundamental ao sexo feminino classificam-se em dois tipos:

1. Traços da personalidade feminina, como os instintos maternais e outras aptidões, habilidades ou capacidades tidas como apropriadas às relações interpessoais do mestre com as crianças, entre elas carinho, amor, docilidade, compreensão, paciência, abnegação, comunicabilidade, meiguice, dedicação, etc.
2. Ligados às condições de funcionamento do sistema escolar ou aspectos do magistério de ensino fundamental visto como profissão, entre esses, salários reputados como baixos, poucas horas de trabalho diário, prestígio ocupacional considerado insatisfatório, etc.

Esses argumentos, segundo o autor, apresentam-se como verbalizações de estereótipo ligado ao sexo, ou seja, uma crença exagerada associada a uma categoria social, cuja função consiste em justificar uma conduta em relação a essa categoria.

A representação “ideal” do professor de ensino fundamental, configurada pelos atributos psicológicos, quase sempre se refere às mulheres. Nesses traços de personalidade concebidos como virtudes da professora de ensino fundamental, percebe-se facilmente a transposição, para o sistema social escolar, de padrões para as relações interpessoais dos adultos com as crianças, atualmente muito valorizados, mas que são pouco adotados nas relações professor-aluno.

Esses valores e padrões de comportamento são contrários aos contidos na representação da profissão de professor, que T. Parsons (in Pereira, 1969) denominou como “profissionalização”, ou racionalização crescente dos papéis maternos.

Essa analogia entre as representações dos papéis docentes e dos papéis maternos, segundo Luis Pereira, reflete-se na concepção do magistério fundamental como uma espécie de extensão profissionalizada dos papéis maternos e na concepção da escola de ensino fundamental como prolongamento do lar. Essas concepções são facilmente identificadas em frases como: “A professora é a sua segunda mãe” ou “A escola é a continuação do lar”.

De acordo com os dados levantados nos questionários, pode-se observar que os professores da escola estadual pesquisada são mulheres já em idade adulta, como nos mostra a tabela abaixo:

Tabela 1:

Professores por faixa etária

Faixa Etária	Quantidade	%
até 25 anos	1	5
de 26 a 35	4	20
de 36 a 45	7	35
de 46 a 55	5	25
56 ou mais	2	10
Não responderam	1	5
Total	20	100

Nota-se, por essa tabela, que a maioria dos professores dessa escola está na faixa etária dos vinte e seis aos cinquenta e cinco anos. Passaremos agora a analisar o tempo de serviço no magistério desses professores, através dos dados da tabela 2.

Tabela 2:

Tempo de magistério

Tempo	Quantidade	%
Até 5 anos	2	10
De 6 a 10 anos	2	10
De 11 a 15 anos	3	15
De 16 a 20 anos	11	55
De 21 a 25 anos	0	0
Mais de 25 anos	2	10
Não responderam	0	0
Total	20	100

De acordo com os dados obtidos, percebemos que a maioria das professoras dessa escola se dedica ao magistério já há mais de quinze anos.

Segundo Luiz Pereira, nessa carreira geralmente não há interrupção, e essa estabilidade reside nas condições altamente favoráveis para as mulheres, pois acomodam a sua situação social tradicional à sua participação na população economicamente ativa.

Apesar de esta profissão atravessar estado crítico, pela falta de motivações profissionais, tal estado de coisas se deve à insuficiente profissionalização de um setor do professorado. Contudo, a maioria das pessoas não pretende abandonar o sistema escolar do ensino fundamental. Essa permanência configura-se como um grave caso de problemas humanos que repercute negativamente no rendimento que este pode e deve atingir. Mesmo assim, a maioria dos professores que responderam ao questionário desta pesquisa não mudou de idéia com relação à sua profissão, como nos mostra a seguir a tabela 3:

Tabela 3:

Opção pelo magistério: *Mudou de idéia alguma vez?*

Opções	Quantidade	%
Sim	4	25
Não	16	75
Não responderam	0	0
Total	20	100

Veremos a seguir a tabela 4 que nos mostrará a formação desses professores.

Tabela 4:

Formação dos professores

<i>Escolaridade</i>	Quantidade	%
Magistério	3	15
Curso Superior	17	85
Não responderam	0	0
Total	20	100

Pode-se observar que a maioria dos professores desta escola têm formação superior. Esses dados demonstram que há, por parte desses profissionais, a preocupação e o fortalecimento da profissionalização do magistério do ensino fundamental.

Para analisar a escolaridade formal dos professores desta escola, apresentaremos a tabela 5:

Tabela 5:

Escolaridade Formal

Formação	Escola Pública	Escola Privada	Total
Ensino Fundamental	16	4	20
Magistério	15	5	20
Ensino Superior	1	16	17
Não responderam	0	0	0

Ao analisar esta tabela podemos perceber que a grande maioria dos professores concluiu o ensino fundamental e o ensino médio (magistério) em escolas da rede estadual. A situação se inverte com relação ao curso superior, onde podemos observar que dos dezessete professores com curso superior, apenas um se formou em universidade pública e dezesseis em faculdade particular.

Segundo Luiz Pereira, a carreira dos professores do ensino fundamental público estadual começou, de certa forma, na época em que ainda se preparavam para se receber o certificado de conclusão do curso de magistério, exigido como requisito de participação no processo de competição pelas posições que agora ocupam.

O Governo Estadual se apresenta como grande empregador da força de trabalho especializada produzida pelos cursos de Magistério

Quanto ao despertar do interesse pelo magistério, pode-se perceber de acordo com a tabela 6, que a maioria dos professores recebeu incentivo da família, ficando em segundo lugar a escola e os professores:

Tabela 6:

Influência para escolha da profissão

Opções	Quantidade	%
Família	8	33
Escola	6	25
Professores	5	21
Amigos	1	21
Igreja	0	0
Não responderam	0	0
Total	20	100

Ainda com relação ao despertar do interesse pelo magistério, pode-se observar que, dos vinte professores que responderam ao questionário, catorze têm professores na família, de acordo com os dados da tabela 7.

Tabela 7:

Há professores na família?

Opções	Quantidade	%
Sim	14	70
Não	6	30
Não responderam	0	0
Total	20	100

Observa-se também, nas tabelas 8 e 9, que a maioria dos pais desses professores tem apenas o ensino fundamental:

Tabela 8:

Escolaridade do Pai

Escolaridade	Quantidade	%
Ensino Fundamental	10	50
Ensino Técnico	6	30
Ensino Médio	2	10
Ensino Superior	0	0
Outros	1	5
Não responderam	1	5
Total	20	100

Tabela 9: **Escolaridade da Mãe**

Escolaridade	Quantidade	%
Ensino Fundamental	14	70
Ensino Técnico	0	0
Ensino Médio	2	10
Ensino Superior	2	10
Outros	1	5
Não responderam	1	5
Total	20	100

Segundo Luis Pereira, em 1969 o recrutamento dos professores já consistia num processo altamente competitivo que era o concurso público.

A etapa final deste concurso era realizada no chamado concurso de ingresso pela classificação hierárquica onde se dava prioridade aos professores já efetivos ou concursados e as vagas remanescentes ficavam para os não efetivos. Os critérios adotados para o cômputo dos “pontos” funcionavam como critérios de seleção; desse modo, a categoria global dos professores do sistema escolar público estadual de ensino fundamental, compunha-se em verdade de duas subcategorias: a dos efetivos e a dos não efetivos, diferenciadas fundamentalmente pela posse ou não de estabilidade no cargo.

Do ângulo das recompensas ligadas ao cargo de professor do ensino fundamental estadual, a situação dos não efetivos mostrava-se menos vantajosa do que a dos efetivos. Encarando-os globalmente, os professores não efetivos recebiam salários inferiores ao dos efetivos, não gozavam de estabilidade do emprego, não tinham direito a férias e licenças remuneradas, à aposentadoria, etc... todavia dentre os incentivos inerentes ao sistema escolar do ensino fundamental estadual, sobreleva aos demais, para a grande maioria dos professores não efetivos aquele consistente nos “pontos” ganhos pela sua participação da atividade da escola onde trabalha. Esse processo, à exceção de algumas mudanças (férias, licença remunerada e aposentadoria), ainda vigora nos dias atuais.

Mostraremos a seguir, na tabela 10, os dados observados em relação à carreira do magistério na escola estadual de ensino fundamental observada para esta pesquisa.

Tabela 10:

Considera a carreira de professor competitiva?

<i>Opções</i>	Quantidade	%
Sim	18	90
Não	2	10
Não responderam	0	0
Total	20	100

A maioria dos professores desta Unidade Escolar considera a carreira de professor competitiva, pois afirmam "... existe muita procura pelo cargo e poucas vagas...".

Assim, exige-se um profissional mais completo e valoriza-se o que se denomina o professor reflexivo (Schön, 1990).

Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, vemos esse profissional como um intelectual em processo contínuo de formação.

Vemos também que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianas, vivenciadas nas escolas, como se observa na fala da professora PA-27.

Os cursos de Pedagogia em si trabalham muito com embasamento teórico, e eu acho que quando a gente atua, ajuda em termos, que acho que para a gente aprender, cada vez tem que ser melhor na prática mesmo...A gente melhora na troca de experiências com os colegas de profissão. PA-27

Segundo Pimenta (1996) é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes, ou seja, formando-se como aqueles que refletem na e sobre a prática.

Nesse sentido, entende-se que a teoria fornece pistas, mas o que o professor retém está ligado à sua experiência.

Verifica-se que os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores.

As legislações têm tido um papel importante na introdução da desqualificação dos processos de formação profissional.

Alves (1998) afirma que a lei 4024/61 contribuiu para a depreciação profissional docente, pois até então, o magistério nas escolas públicas era exercido por professores formados apenas nos cursos de magistério. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, propõe que os professores das séries iniciais devam ter escolaridade de nível superior, o que caracteriza a desvalorização dos profissionais do ensino fundamental.

Outro ponto a ser observado diz respeito ao fato de os professores não se reconhecem como detentores de um espaço de atuação, como podemos verificar em outras profissões; por exemplo, o médico e o advogado, que sabem o seu verdadeiro papel perante a sociedade. Os professores ainda se perguntam qual a sua função, o que podemos chamar de crise de identidade e assim remeter a Enguita, (1991, p.43).

Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. Constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissão, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes.

A conquista de um campo de conhecimento associada ao exercício da profissão encontra-se ameaçada constantemente, pois se trata de um campo que ainda não se constituiu como exclusivamente dos educadores, o que interfere na construção das identidades.

Historicamente, a profissão docente é vista como doação, missão, entre outras.

Essas idéias contribuem para precarizar as condições de trabalho como podemos verificar em Geraldi (1998, p.83).

Do professor tem sido exigida a responsabilidade de ser um alquimista – transformar metais comuns (ambiente inadequado, classes numerosas e estudantes desinteressados) em ouro (motivação para aprender, prazer diante do conhecimento, construção da cidadania, estudantes com espírito investigativo e criativo). (Geraldi, 1998)

Dessa forma, é necessário conhecer no grupo investigado as principais representações dessas professoras que dia-a-dia constroem seu percurso profissional.

CAPÍTULO IV

PROFESSOR, QUE PROFISSÃO É ESSA?

O objetivo deste capítulo é apreender as representações que as professoras de uma escola estadual de ensino fundamental (4 primeiras séries) elaboram sobre seu trabalho, analisando as condições de trabalho para compreender quais são os elementos constitutivos da desvalorização dos profissionais da educação e como estes elementos afetam a qualidade do ensino, segundo as professoras.

As professoras entrevistadas se sentem ou não desvalorizadas? Como reagem à desvalorização? Desistiram como afirma Codo (1999), ou constroem estratégias defensivas, como diz Souza (1996)?

Afinal do que estamos falando quando nos referimos à desvalorização do trabalho de professores?

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia

compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas.

Em relação às professoras entrevistadas, observa-se que elas não se sentem desvalorizadas no trabalho diário com os alunos, mas em relação à situação financeira do professor, que foi apertando ano a ano de acordo com as políticas educacionais: “ser professor é desgastante, é ser sofredor... com nosso salário ninguém se preocupa, o ticket então não dá para comprar um lanche”(PA-27).

Percebe-se claramente tal situação, quando responderam a questão: o que significa ser professora hoje? Vejamos as respostas:

“... tem que amar o que faz, não pensar em questões financeiras e estar aberto à troca de experiências, novos conhecimentos, é educar de todas as maneiras, não só com conteúdos...”(PB-59).

Porém, elas tecem várias críticas à comunidade escolar como um todo: “Apesar do governo dizer que os pais estão dentro da escola, eu acho que nunca estiveram tão ausentes”.(PB-59).

“Os diretores não tomam providências nem vendo a necessidade do professor... ele precisa socorrer, há determinados alunos que extrapolam...”(PA-27).

Assim, a escola tem de repensar seu papel e dentre as noções a serem pensadas consta a do *saber*.

A escola não dá mais conta de acompanhar sozinha as mudanças tão rápidas que acontecem na sociedade, pois os meios de comunicação em massa chegam até nossos alunos muito mais rápido que as informações do professor, o que exige deste profissional uma nova visão de educação, pois os alunos de hoje, não são os mesmos de dez anos atrás.

Diante desse novo contexto político-social-econômico que tem exigido da sociedade revisão de valores, redefinição das concepções de classes sociais, mudanças nas formas de uso da força de trabalho com redução dos direitos sociais, colocam-se em discussão novos desafios educacionais, em especial o representado pelo professor.

Frigotto (1996) aponta, entre esses desafios, para a formação e a profissionalização do professor nesse novo momento, questionando se não estamos apenas transformando as práticas educativas de formação do professor numa mera perspectiva de adaptação às mudanças. Para ele, os professores estariam assumindo apenas o saber-fazer, sem discutir as relações entre o conhecimento e o saber-fazer.

Segundo Marquesim (2000), a profissão docente em suas várias perspectivas de análise, está permeada de indefinições e contradições relacionadas à teoria e à prática, gerando uma categoria de trabalhadores indefinidos enquanto profissionais ou não e em sua importância no âmbito social.

Enguita (1991) argumenta que , com o capitalismo, o processo de trabalho separou o trabalho intelectual e manual. Isso também aconteceu com o professor; este ficou apenas com o como-fazer, perdendo o controle sobre seu trabalho à medida que não tem a noção do para-quê educar.

Vários autores dizem que não é possível decompor o trabalho docente, como acontece com o operário.

O professor, quando entra em sala de aula, mobiliza saberes, os seus e dos alunos, traz suas vivências, cria espaços de cultura e constrói sua

qualificação, quando então seus saberes e a forma de fazer se relacionam de forma dialética.

Assim, se pensarmos nas condições de trabalho que os professores focalizados nessa monografia apresentaram (salas de aula lotadas, espaços inadequados, turnos de trabalho exaustivos, más condições de higiene e baixos salários), com certeza poderíamos dizer ser esta uma profissão desvalorizada.

Porém, não visualizamos esses aspectos quando outros se evidenciam:

O que me dá mais prazer, é ensinar aquele aluno perdido, aquele que não sabe e que de repente começa a ler e escrever como se descobrisse o mundo...eu me sinto realizada...

Está certo que nossa profissão, têm algumas pedrinhas pelo caminho, mas são pedras que conseguimos removê-las.

É uma profissão que nos traz alegrias, pois trabalhamos com seres humanos, com pessoas que acreditam na gente, que nos tratam com carinho, fazendo com que a gente se sinta realizada. (PB-59)

Mais uma vez, nos remetemos a Souza (1996) que afirma que os professores mediante as condições de trabalho, não desistem de seus objetivos e elaboram estratégias pessoais de resistência. "Quando você vê um aluno no canto sem aprender, você corre, socorre, trabalha com o alfabeto móvel, faz o possível e o impossível para que esse aluno aprenda." (PB-59)

Os professores sabem que sua imagem está amarrada à consolidação de uma cultura pública que legitime seu ofício, seu saber-fazer profissional, no

campo específico dos direitos de toda criança, jovem ou adulto à educação, ao conhecimento e à cultura.

Assim, Chauí (2000) afirma:

Ser professor é no mínimo uma obrigação política. Não podemos aceitar uma população de excluídos da educação e da cultura. Nossa profissão só tem sentido se despertar a consciência social por meio do conhecimento e promover o exercício da razão como forma de libertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, a instituição que mais se destaca é a escola.

Essa monografia, que procurou compreender e analisar como os professores de uma escola pública estadual de Campinas interpretam a profissão de professor, suas condições de trabalho e sua relação com a desvalorização profissional, aponta vários aspectos ambíguos nessa profissão.

Os professores pesquisados apontam para a existência de condições precárias no trabalho como salas lotadas, espaços inadequados, falta de material pedagógico e mostram a desvalorização do trabalho do professor pelos poderes públicos, cujo elemento mais significativo é o salário (não compatível com os de outras profissões com exigências educacionais similares).

Verifica-se também que a própria legislação contribui para a depreciação profissional quando estabeleceu a necessidade de obtenção de nível superior para os professores com formação no magistério.

Essa pesquisa aponta ainda que os professores assumem individualmente as responsabilidades sobre as dificuldades que enfrentam no cotidiano do trabalho pois às vezes não podem contar com o coletivo e nem mesmo com os pais ou a direção, construindo estratégias de defesa para sobreviver face ao adverso, conforme aponta Souza (1996).

A identidade social do professor é marcada por contradições, conflitos, medos, ousadias e conquistas em torno do que os professores são, do que desejam ser e de que aspirações propagam no coletivo da escola.

Apesar de todos os percalços da profissão, todos os professores participantes dessa pesquisa se dizem realizados com seu trabalho pedagógico, principalmente quando percebem o fruto desse trabalho com alunos de maior dificuldade, destacando assim sua satisfação profissional.

A pesquisa aponta também para a necessidade de o professor aprender a refletir não apenas sobre o que vai fazer ou sobre o que deve fazer, mas sobre o que faz, quer dizer, mostra a necessidade de os professores investigarem sua própria prática docente como condição para a construção dos saberes pedagógicos.

Repensar a escola, sua organização e gestão, também dá pistas de que é necessário haver um trabalho conjunto de toda a comunidade escolar e toda a sua rede de relações, possibilitando situações inovadoras que reflitam sobre a construção de relações entre o educador, a cultura e o clima da escola.

Ao contrário de outros seres, animados ou inanimados, nós homens podemos inventar e escolher, em parte, nossa forma de viver. Podemos optar pelo que nos parece bom, ou seja, conveniente para nós, em oposição ao que nos parece mau ou inconveniente. Como podemos inventar e escolher podemos nos enganar, o que não acontece com os castores, as abelhas, e as térmitas. De modo que parece prudente atentarmos bem para o que fazemos, procurando adquirir um certo saber-viver que nos permita acertar. (Savater, 1992)

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Guanabara:1981.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre – Imagem e auto-imagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARRARI, Eliane. **O salário do professor brasileiro**. TCC – 48, Campinas: 1992. Orientador: Professor Dr. Ezequiel Theodoro da Silva.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**, São Paulo: Xamã, 1999.

CAVACO, Maria Helena. **Profissão Professor**. In. NÓVOA, Antonio. Porto Editora LTDA, 1991, p.155 –190.

CHAUI, Marilena Souza. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**, São Paulo: Cortez, 2000.

CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, Vozes/CNTE/UNB, 1999.

ENGUITA, Mariano F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria e Educação, n. 4, 1991.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

FRIGOTTO, G. **A formação e a profissionalização do educador: novos desafios.** In. SILVA, T. T. e GETILLI, P. (org). **Escolas SA**, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: Reflexões sobre a prática organizadora.** Cortez. 1998

GATTI, Bernardete. **Formação de Professores e Carreira.** Belo Horizonte, MG: Autores Associados, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

MAMBRIM, Taisa Alves. **A mulher professora.** TCC – 49, Campinas, 1992. Orientador: Professor Dr. Ezequiel Theodoro da Silva.

MARQUESIM, D. F. **Capacitar para quê?** Campinas, SP: [s.n.], 2000.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas, Papirus, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria & Educação. N.4, 1991

PARO, Victor H. **Por dentro da escola pública.** São Paulo, Xamã, 1999.

PEREIRA, Luis. **O Magistério Primário numa Sociedade de Classes.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1969.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote. 1997

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1994.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta, 1997.

SAVIANI, DERMEVAL. **Escola e Democracia** Editores autores associados, 1992.

SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In Nóvoa Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SECO, Roberta. **Os especialistas em educação e a perda da autonomia do professor**. TCC – 46, Campinas, 1992. Orientador: Professor Dr. Ezequiel Theodoro da Silva.

SOUZA, Aparecida Neri. **Sou professor, sim senhor!** Trabalho de Mestrado, So 89 s, FE. UNICAMP, Campinas, SP., Papyrus, 1993.

TERRIEN, Ângela T. S. **Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo: Educ, 1998.

VORRABER Marisa C. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

Revista Nova Escola. Edição Especial: Aos Mestres, Com Carinho. – **A importância do professor na sociedade** – outubro de 2002.

RAUSCH, Rita. Formação Continuada: **Em Busca do Educador Reflexivo**. www.educacao publica.rj.gov.br, 2000.

Anexo 1

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Objetivo: Fornecer subsídios para a elaboração da monografia de final de curso Pedagogia para professores em exercício (PEFOPEX) da Faculdade de Educação da Unicamp. A monografia "Professor, que profissão é essa?" pretende analisar as representações que o professor constrói sobre sua profissão.

Graduanda: Prof^a Cecília de Mello Fabiano. Orientadora: Prof^a Dra. Aparecida Neri de Souza

Emails: cecilia.fabiano@bol.com.br e ansouza@unicamp.br

I – Dados Pessoais: (não é necessário se identificar, caso não queira)

Nome: _____

Idade: _____ anos Sexo: M () F () Natural _____ de _____ (Cidade/Estado): _____

Estado civil: _____ nº de filhos: _____ Idade dos filhos: H _____
M _____

Filiação: _____ profissão do pai: _____ profissão da mãe: _____

Escolaridade do pai: EF () E. Médio () E. Técnico () E. Superior () Outro: _____

Escolaridade da mãe: EF () E. Médio () E. Técnico () E. Superior () Outro: _____

II – Escolaridade formal e formação para o magistério:

Ensino Fundamental: _____ Escola Pública () Escola Privada () Cidade/Estado: _____

Ensino Médio (formação para o magistério): _____ Escola Pública () Escola Privada () Cidade/Estado: _____

Ensino Superior: _____ Escola Pública () Escola Privada () Cidade/Estado: _____

Instituição e Curso: _____

Fez licenciatura? Sim () Não () Cidade/Estado: _____

Instituição e Curso: _____

Outros cursos: Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Pós-Doutorado ()

Instituição e área de conhecimento: _____

III – O despertar do interesse pelo magistério:

Primeiros estímulos vieram da/de: família () escola () professores () amigos ()
 igreja ()

Outros () _____

Há professores na família? Sim () Não () Grau _____ de _____ parentesco: _____

IV – A opção pela profissão:

Como e com que idade decidiu que seria professor?

Você mudou de idéia alguma vez? Sim () Não ()

Teve apoio da família para se profissionalizar no magistério? Sim () Não ()

De que forma?

Algum professor o influenciou nesta opção? Sim () Não ()

Vivenciou alguma dificuldade por ter optado pela profissão professor? Sim () Não ()

Qual(ais)?

V – Carreira no magistério:

Você tem registro profissional como professor? Sim () Não ()

Você tem registro profissional em outra profissão? Sim () Não () Qual?

Considera a carreira do professor competitiva? Sim () Não () Porque?

Cite as escolas nas quais trabalhou: 1.

2.

3.

4.

5.

Seu contrato é: Estatutário () CLT () Outro:

Quais são as etapas de ascensão na carreira?

Você está em que etapa?

A evolução na sua carreira foi feita por intermédio de: Concursos () Avaliações de Títulos ()

Avaliações de Mérito () Tempo de Trabalho no Magistério () Outro ()

Você realiza outras atividades profissionais além do magistério? Sim () Não () Qual(is)?

Já recebeu algum prêmio como professor? Sim () Não () Qual(is):

Há quanto tempo trabalha nesta escola?

Há quanto tempo é professor?

VI – Ser professor nesta escola:

Ter vivenciado competitivo processo seletivo? Sim () Não ()

Realizado de que forma? Indicação de Amigos/Professores () Concurso ()

Transferência ()

Outra Forma: _____

Prestígio na sociedade? Sim () Não ()

Prestígio no magistério? Sim () Não ()

Trabalho estável? Sim () Não ()

Ser funcionário público da educação? Sim () Não ()

Cartão de visita para outros trabalhos? Sim () Não ()

Ser valorizado pela família? Sim () Não ()

Ser valorizado pelos amigos? Sim () Não ()

VII – Jornada de trabalho semanal:

Quantas aulas ministra semanalmente nesta escola? _____

Quais os períodos que trabalha como professor? Manhã () Tarde ()

Quantas horas por semana dedica à preparação das aulas? _____

Quantas horas por semana dedica à realização de cursos ou atividades de estudo? _____

Quantas horas por semana dedica a outras atividades fora da escola? _____

VIII – Emprego do tempo e do lazer: (procure calcular de forma aproximada)

A divisão do seu tempo semanal entre trabalho profissional e família: Trabalho: _____% Família _____%

A divisão do seu tempo semanal no espaço doméstico: Filhos: _____% Afazeres Domésticos _____%

A divisão do seu tempo semanal entre trabalho profissional e lazer: Trabalho _____% Lazer _____%

Formas preferidas de lazer: Leitura () Esportes () Música () Teatro () Cinema () Viagens () Outras: _____

IX – Participação em instituições de classe:

APEOESP () Quanto tempo? _____

Indique alguma vantagem nesta participação:

Indique alguma desvantagem nesta participação:

Outra associação: _____

Quanto tempo? _____

Indique alguma vantagem nesta participação:

Indique alguma desvantagem nesta participação:

X. Indique alguns dos principais direitos do professor, no Brasil, enquanto trabalhador, em instituições públicas:

Salários ()	Saúde ()	Férias ()	Formação Permanente ()	Seguro Desemprego ()	Outros:

XI. Você concorda em ser entrevistado pessoalmente?				Sim ()	Não ()
Indique	telefone	ou	e-mail	para	entrarmos em contato

Muito Obrigada!

Cecilia de Mello Fabiano e Aparecida Neri de Souza

Entrevista

- Gostaria que você se identificasse e falasse sobre sua jornada de trabalho.
- Dando seqüência a esta entrevista, fale sobre as condições de trabalho na escola.
- Professora, como foi a sua formação escolar?
- E quanto a sua escolha profissional?
- Então eu gostaria de saber como foi o começo de sua carreira.
- Dando seqüência a esta entrevista, fale da época em que você começou a dar aula e como você se descobriu professora.
- Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre sua formação.
- Como você organiza o seu trabalho?
- Professora, o que significa para você ser professora hoje?
- Pra você, o que é mais prazeroso no seu trabalho, e o que é mais frustrante?
- Que recomendação você daria para um professor que estivesse começando a carreira hoje?

