

3.

A vida e a voz dos sujeitos: quem são essas professoras e o que pensam sobre os alunos e suas famílias?

“Existe uma zona nebulosa teórica e metodológica no seio da qual investigadores discutem e tentam tecer uma perspectiva que privilegie o trabalho “real”, o trabalho como investimento da subjectividade do actor, e como junção do sujeito e da situação. Esta zona nebulosa rica e variada tenta compreender como situação os gestos e as palavras dos actores, em presença do outro, e como elo com uma intencionalidade normativa que se constrói na acção e que não é dada antecipadamente pelo contexto. Ela fornece a imagem de um actor singular, fazendo face à contingência da acção, à incerteza e à ambiguidade das situações, consertando equilíbrios frágeis e instáveis, descobrindo o caminho enquanto vai andando [...]” (Claude Lessard, 2009; p. 120)

Alguns elementos foram considerados para analisar a identidade das professoras pesquisadas, a partir dos dados construídos nas entrevistas com as professoras e a aplicação do questionário. A vida e a voz dos sujeitos aparecem relacionados à formação recebida, à trajetória profissional, aos projetos futuros, ao perfil socioeconômico, às opiniões a respeito de seus alunos e suas famílias.

Para Silva (2004), os professores aprendem a sua profissão na escola, um percurso no qual se articulam as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. Conhecer o perfil sociocultural das professoras – as condições de trabalho, a formação e a trajetória profissional, as influências na escolha da profissão, as relações com os alunos e as famílias, com os pares e, também, seus projetos futuros – é necessário para uma análise mais consistente desse grupo profissional.

O grupo pesquisado é constituído de oito professoras, na faixa etária que varia entre 27 e 39 anos de idade – Leandra (27), Daphne (30), Cibele (31), Doralice e Margareth (34), Helena (35), Silene (37) e Betânia (39). Quatro auto declaram-se brancas (Leandra, Margareth, Cibele e Helena) e quatro pardas (Betânia, Silene, Doralice e Daphne).

No que se refere ao tempo de experiência docente, seis professoras possuem mais de dez anos de magistério, com exceção da professora de inglês Doralice, que está na docência há nove anos e de Silene há apenas três anos, a partir de uma nova escolha profissional. (Vide Tabela 1)

A opção de Silene se deu por incentivo da empresa de telecomunicações onde trabalhou, que estimulou os funcionários a fazerem curso superior

oferecendo bolsas de estudo e acréscimo no salário. A princípio optou por pedagogia, para atuar na área administrativa, setor de Recursos Humanos (RH), mas durante o curso, com a possibilidade de estágio neste colégio, resolveu abraçar a docência. O relato da professora Silene explica sua opção:

Eu não tinha nada a ver com a educação [...]. Só no terceiro período da faculdade de pedagogia eu iniciei o estágio aqui e me **encantei com a área de educação** e aí resolvi sair do meu trabalho e comecei a viver do estágio, estágio remunerado, que me sustentava [...]. Onde eu trabalhava, eu ganhava R\$ 2.000,00 (dois mil reais) e aqui como estagiária eu ganhava 10% desse valor, e aquilo era **minha alegria e minha satisfação** [...]. Aí, eu fiquei um ano como estagiária, depois um ano como auxiliar e há dois anos surgiu a oportunidade de trabalhar como professora. Então, é a minha segunda turma, é uma **experiência maravilhosa!** [...].

A professora Silene iniciou neste colégio, Colégio Nómos, em 2008, como estagiária, no ano seguinte passou a professora auxiliar e há dois anos, ao concluir o curso de pedagogia, foi convidada a participar do quadro docente como professora regente.

Das oito professoras investigadas, sete professoras trabalham apenas nesta rede privada de ensino, duas em dois turnos nesta mesma unidade (Leandra e Margareth); e a professora Helena em dois turnos, pela manhã em outro colégio desta mesma rede na zona oeste da cidade. A professora de inglês Doralice é concursada e leciona também num colégio estadual do Rio de Janeiro.

O magistério ocupa a vida dessas professoras, que, majoritariamente, aderiram à docência como seu único meio de trabalho.

As oito professoras do primeiro segmento do ensino fundamental receberam nomes fictícios (Tabela 1). O colégio trabalha com várias turmas do mesmo segmento de ensino (EF1) – cinco turmas do 1º ano - turno da manhã; cinco turmas de 2º e 3º anos – três no turno da manhã e duas à tarde; quatro turmas do 4º ano – duas no turno da manhã e duas à tarde; e duas do 5º ano – à tarde.

Para melhor identificar as turmas, utilizei como critério as letras X e Y, embora a escola não faça este tipo de distinção. (Tabela 1)

Neste tipo de organização por turmas, as professoras do 4º e 5º anos do EF1 trabalham em duas turmas, considerando que cada turma tem, em média, 28 alunos. Essas professoras lecionam para 56 crianças. No caso de Helena, que

trabalha em duas unidades da rede, no 4º ano do EF1, leciona para 112 (cento e doze) crianças. E Doralice, que atende todas as turmas, como professora de inglês, tem ao todo 168 (cento e sessenta e oito) alunos, somam-se a esse número os alunos da rede estadual onde também leciona.

A tabela abaixo apresenta as oito professoras que participaram da investigação, o ano em que atuam, as disciplinas que lecionam e o tempo de experiência no magistério do ensino fundamental.

Tabela 1:

SUJEITOS DA PESQUISA			
NOME	ANO DO EF1	DISCIPLINA QUE LECIONA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA
BETÂNIA	5º ano	Língua portuguesa, História, Geografia e Ética	12 anos
CIBELE	3º ano – Turma X	Todas	11 anos
DAPHNE	3º ano – Turma Y	Todas	10 anos
DORALICE	Todos	Inglês	09 anos
HELENA	4º ano	Ciências, Matemática e Artes	17 anos
LEANDRA	2º ano – Turma Y	Todas	08 anos
MARGARETH	2º ano – Turma X	Todas	16 anos
SILENE	5º ano	História, Geografia, Língua Portuguesa e Ética.	03 anos

Fonte: Entrevista com as professoras do Colégio Nômos, Rio de Janeiro. Ano: 2011.

3.1. Perfil socioeconômico: elas também compõem a “nova classe média”

“Grupos sociais delimitados por ocupações permitirão entender melhor determinadas tendências de mais longa duração. Dito de outra forma, a hipótese embutida em nossa abordagem é a da renda permanente – a de que o comportamento econômico depende da expectativa de ganhos em uma perspectiva de longo prazo; mais exatamente, depende daquilo que pessoas situadas em diferentes estratos sociais concebem como renda “normal”. Mesmo que os rendimentos variem, como só ocorre ao longo do ciclo de vida, as pessoas procuram manter, na média, o mesmo padrão de vida, e o fazem sobretudo escudando-se em ocupações “apropriadas.” (Souza e Lamounier, 2010, p. 16)

A condição na família é um dos indicadores que ajuda a desvendar a posição socioeconômica dos indivíduos e o grau de mobilidade social. A maioria

dos pais dessas professoras possui a educação básica (Tabela 2) e ocupam cargos de: rodoviário, bancário, garçon, corretor de imóveis, escriturário, funcionário público, zelador e pedreiro.

As mães ocupam cargos como, professora dos anos iniciais do ensino fundamental, doméstica, bancária, boleira, costureira e três são do lar.

As análises de Gatti e Barreto evidenciaram que:

Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos estudantes dos demais cursos. Se as diferenças de renda familiar são apenas ligeiramente maiores para os demais licenciandos, elas de mostram bem mais acentuadas a favor destes últimos no que tange à bagagem cultural da família de origem. (2009, p. 167)

Tabela 2:

GRAU DE ESCOLARIDADE DOS PAIS		
	ESCOLARIDADE DA MÃE	ESCOLARIDADE DO PAI
Nenhuma escolaridade	-	-
Ensino Fundamental: 1° ao 5° ano, completo	1	1
Ensino Fundamental: 1° ao 5° ano, incompleto	1	-
Ensino Fundamental: 6° ao 9° ano, completo	1	3
Ensino Fundamental: 6° ao 9° ano, incompleto	1	0
Ensino Médio completo	2	4
Ensino Médio incompleto	-	-
Ensino Superior completo	-	-
Ensino Superior incompleto	1	-
Pós-Graduação	-	-
Não Respondeu	1	-

Fonte: Questionário aplicado às Professoras do Colégio Nómós, RJ. Ano: 2011

A adesão à profissão docente mostra uma ligeira elevação no nível socioeconômico das professoras em relação aos pais, tanto na perspectiva da formação escolar, como no tipo de atividade profissional que desenvolvem. O ingresso na docência, como apontam alguns autores (MELLO, 2003; GATTI & BARRETO, 2009; SILVA, DAVIS & ESPOSITO, 1998), é uma possibilidade de mobilidade social dos sujeitos.

Gatti e Barreto (2009, p. 14), em pesquisa realizada sobre os professores do Brasil evidenciaram que, “o perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D”, que Souza e Lamounier (2010) preferem denominar “a nova classe média”, termo que venho utilizando neste trabalho.

Segundos dados do INEP³⁰ (2003), o magistério tem atraído, sobretudo, jovens das classes menos favorecidas pela possibilidade de emprego, em função da dificuldade de inserção das classes populares no mercado de trabalho. A facilidade de aprovação nos cursos de educação e licenciaturas somados ao acesso a um diploma superior que os habilita ao exercício do ofício docente tem se tornado um incentivo para os filhos da *nova classe média*, normalmente dotadas de um menor volume de capital econômico e cultural (SOUZA J., 2010) o que vem contribuindo para a desvalorização da profissão docente.

Para Amaury de Souza e Bolívar Lamounier, “a ascensão da nova classe média está associada à queda da disparidade educacional e de renda, o que, paradoxalmente, tornou a educação um indicador menos preciso de posição social”. (2010, p. 04)

Partindo da premissa que essas professoras têm um menor volume do capital cultural valorizado socialmente, é importante destacar, como também evidenciou a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) que, a maioria das docentes atua nas escolas apenas com a sua própria experiência de vida e as experiências da escolarização.

Para a maioria das professoras “a docência não é entendida, portanto, como um trabalho complementar, para ser exercido com outra ocupação profissional”, mas é a forma como conseguiram se inserir no mercado de trabalho, independente de ser por uma escolha pessoal ou pela necessidade de sobrevivência. (Ibid, p. 21)

Em relação ao acesso a bens de consumo, são professoras que nos momentos de lazer frequentam, preferencialmente, *shoppings centers*, restaurantes ou viajam para casa de praia de amigos ou familiares.

No que se referem às práticas culturais preferidas das professoras, elas enfatizam frequentar salas de cinema, shows e musicais, e livrarias.

³⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

Segundo Lelis (2011), a frequência às livrarias como atividade cultural é um dado que deve ser interpretado com cautela, pois este é um ofício que requer a prática constante de leitura, visto que o magistério é uma atividade intelectual. Dificilmente, as professoras demonstrariam nas respostas dadas desinteresse pela leitura e a pouca frequência às livrarias.

Quanto ao gênero literário, cinco professoras relataram se interessar mais por livros técnicos e três por literatura infanto-juvenil. Estas últimas trabalham com alunos do 2º e 3º anos do EF1, na faixa etária entre oito e nove anos de idade.

No que se refere à participação em sindicatos e órgão de classe, nenhuma delas é sindicalizada e desconhecem as atividades, cursos e manifestações propostos pelo SINPRO-Rio. As pesquisas realizadas por Fanfani, em países da América do Sul, têm evidenciado que “a participação ativa dos docentes na vida sindical parece estar mais associada ao capital cultural herdado da família e pela percepção de classe do que pela situação objetiva desses na estrutura de distribuição de renda”. (2007, p. 223)

3.2. Renda salarial: imagem da sobrevivência

“É óbvio que a posição na estrutura da distribuição das rendas determina a qualidade, variedade e intensidade dos consumos culturais dos docentes, assim como o acesso às oportunidades de aperfeiçoamento profissional.” (Tedesco e Fanfani, 2004, p. 73)

Quanto à renda salarial bruta, sete professoras exercem seu ofício apenas nesta rede de ensino, quatro delas trabalhando em dois turnos (manhã e tarde), o que garante uma renda mensal em torno de quatro a cinco salários mínimos (Tabela 3), e lecionam, em média, de vinte a quarenta horas semanais.

A tabela abaixo apresenta a renda salarial bruta das professoras investigadas.

Tabela 3:

SALÁRIO BRUTO DAS PROFESSORAS	
Até 1 Salário Mínimo	-
Entre 1 e 3 Salários Mínimos	4
Entre 4 e 5 Salários Mínimos	4

Fonte: Questionário aplicado às Professoras da Colégio Nómos, RJ. Ano: 2011.

Em relação aos salários, elas consideram que recebem de acordo com a média salarial dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e todas declararam estar satisfeitas com a profissão. Também pretendem investir na carreira docente fazendo cursos de pós-graduação. No momento reclamam da falta de tempo para investir na formação continuada e da falta de apoio da escola.

A professora Helena, que trabalha em dois turnos na rede privada de ensino afirma:

O *Colégio Nómos* sempre pagou muito além das outras escolas, hoje tá *mais nivelado*, mas sempre foi o sonho de qualquer *formanda* trabalhar nesse colégio, porque é um colégio que tem nome aqui no subúrbio, né? Enche meio que os olhos.

O salário bruto das professoras nesta rede privada de ensino é de R\$ 919,00 (novecentos e dezenove reais), um pouco acima do piso salarial para a carga horária de 4 horas e 30 minutos de trabalho. Como mostra a tabela do SINPRO-Rio (Tabela 4):

Tabela 4:

PISO SALARIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA		
A partir de 1º de abril de 2011 - Reajuste de 6,75%		
Carga Horária	Salário Mensal	Salário base + repouso
4 horas	R\$ 783,81	R\$ 671,83 + R\$ 111,98
4 horas e meia	R\$ 881,78	R\$ 755,81 + R\$ 125,97
5 horas	R\$ 979,77	R\$ 839,79 + R\$ 139,98
Hora/Aula	R\$ 8,71	R\$ 7,46 + R\$ 1,25

Fonte: Tabela do Piso Salarial da Educação Básica, SINPRO-Rio³¹, RJ. Ano: 2011.

³¹ Disponível em: <<http://www.sinpro-rio.org.br>>. Acessado em: 10 dez. 2011.

Apesar de reconhecerem que os rendimentos recebidos estão na média do mercado, é notória a insatisfação com o salário recebido. Em vários momentos, as professoras verbalizavam a impotência de realizar alguns de seus projetos em função do baixo salário docente. Geralmente, nas discussões sobre a nova temporada de shows na cidade, ou sobre um novo tratamento estético, ou ainda, no planejamento da viagem de férias, eram frequentes os argumentos “não posso porque não ganho para isso” ou “professora, não pode!”.

A afirmação da professora Leandra expressa sua insatisfação com o salário e com o desprestígio da profissão:

O que nos assusta é a *falta de valorização* que a profissão vem recebendo por parte da sociedade caótica que temos vivido, os *baixos salários*, a *falta de prestígio* [...]. Creio que muita coisa deve ser repensada, mudada, para que a instituição escolar saia dessa passividade.

A professora Margareth também afirma a sua insatisfação com o baixo salário:

[...] Eu amo o que eu faço, eu gosto, se não gostasse eu já teria saído há muito tempo, porque **pelo salário eu não estaria aqui.**

E a professora Doralice reforça:

[...] É um grupo que luta com esperança em prol da nossa profissão, apesar dos **baixos salários.**

A insatisfação dos docentes com os baixos salários é histórica. Vicentini e Lugli (2009) apresentam no livro sobre a história da profissão docente no Brasil, diversos períodos em que os professores mostraram indignação com o salário recebido, em manifestações da categoria, como os movimentos grevistas por melhores salários, o que vem desencadeando, há algumas décadas, a reduzida adesão à profissão docente e a baixa procura pelos cursos de formação de professores. É preciso considerar que a remuneração recebida pelo exercício do magistério expressa, historicamente, o valor da docência, inclusive, em termos de reconhecimento simbólico.

Todas as professoras são celetistas, desta forma, deveriam ter seus direitos trabalhistas assegurados (férias, 13º salário, etc.). Entretanto, pude observar que durante o período de férias de 23/12/2011 a 21/01/2012 foi gerado pelo Colégio Nômos uma planilha na qual cada professora era obrigada a dar dois plantões mensais, um durante a semana e outro no final de semana, para atender aos pais dos alunos recém-matriculados, prestando esclarecimentos sobre a pedagogia da rede de ensino e mostrando as dependências da escola.

O retorno ainda em janeiro se deve ao fato de que, o início do ano letivo será em fevereiro de 2012. Assim, as professoras precisam retornar ao colégio para arrumar as salas, decorar os murais, se apropriar do conteúdo e do planejamento pedagógico.

O Sinpro-Rio tem levantado a bandeira do calendário unificado. Segundo Quêdo (2010):

Cada escola privada tem um *calendário diferente* do outro, *não há uma regulação* [...]. Tem escolas que acabam dia 15 de dezembro, dão férias ao professor, dia 15 de janeiro estão chamando o professor para reuniões, para planejamento, para limpar sala, para arrumar sala, para fazer isso e aquilo, não é aula, você não está trabalhando, só esta arrumando a sala. Não estou com a minha família, não viajei, estou aqui igual maluco, né? Fazendo planejamento e tudo isso. Então, *o professor corre o risco*, hoje em dia, *de passar os 12 meses trabalhando. Ele enlouquece!* Fisicamente, se exaure, enlouquece a cabeça. É *uma questão de segurança pública, uma questão de interesse público o calendário unificado*. É só dizer assim: “oh, começa nesse dia todo mundo e para nesse dia todo mundo”. E nesse período nenhum professor pode ser convocado.

(Grifos da autora)

3.3. Profissão docente: ingresso, formação, trajetória e projetos futuros

“Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.” (Antônio Nóvoa, 2009, p. 15)

O ingresso das professoras na profissão se iniciou em pequenas escolas familiares do subúrbio carioca, logo após a formação. A mudança de escola se deu em função dos baixos salários e da aspiração por condições melhores de trabalho.

A maioria leciona há mais de dez anos e trabalha apenas neste colégio há pelo menos três anos. Fato que corrobora com o que foi evidenciado na pesquisa de Gatti e Barreto:

A grande maioria dos professores (81,7%) declarou ter um só trabalho, o trabalho principal de docente [...]. A maioria absoluta dos professores (97,7%), em todas as modalidades da educação básica, se vinculava à(s) escola(s) em que trabalhava como empregado, principalmente do setor público (79,1%), mas também do setor privado (20,9%). (2009, p. 29)

Sete professoras prestaram concurso público para o magistério, mas não foram aprovadas. A professora Daphne trabalhou numa escola estadual através de um contrato de prestação de serviços, como professora de educação física. O curso de licenciatura em educação física foi realizado após a conclusão do curso de formação de professores (antigo Curso Normal). Doralice, professora de inglês, é concursada pelo estado e leciona num CIEP na baixada fluminense. Ela é a única professora que concluiu o curso superior em uma universidade pública.

Por trabalharem unicamente nesta rede privada de ensino, destinada prioritariamente à *nova classe média* e não terem conseguido aprovação em nenhum concurso público para o magistério, certamente evidencia o restrito campo de possibilidades no terreno profissional, o que lhes obriga a compor com a lógica da instituição e incorporar as regras do estabelecimento de ensino na tentativa de minimizar a insegurança de trabalhar numa escola privada, que não lhes garante nenhuma estabilidade profissional, nem a possibilidade de construir uma carreira docente.

A pesquisa realizada por Lelis, Iório e Mesquita (2011), em instituições privadas destinadas aos setores populares da sociedade, evidenciou o distanciamento existente entre os professores que trabalham neste tipo de estabelecimento de ensino e os professores da rede pública, que prestaram concurso para o ingresso na carreira, e daqueles docentes que estão imersos nas escolas destinadas às camadas mais privilegiadas da sociedade. Em comparação a esses docentes, as professoras do Colégio Nómos representariam a precarização e intensificação do trabalho docente se pensarmos na falta de condições favoráveis de trabalho – baixos salários, dispositivos de regulação e controle, programas

prescritos, métodos de instrução minuciosamente programados, ausência de formação continuada. (Cf. Capítulo 4)

Anjos (2007), em sua pesquisa sobre o ciclo do ensino básico em Portugal, evidenciou que:

É, manifestamente, na submissão do professor à imposição e orientações das instâncias superiores, por ele reconhecidas como pouco acertadas, por vezes, que a crise de identidade surge, experimentando a amarga contingência da sua autonomia e o desencanto das suas aspirações e sonhos iniciais perante uma realidade superiormente conduzida.

Na prática docente dessas professoras, de um lado, evidenciou-se a precarização do trabalho docente em decorrência dos baixos salários, da intensificação do trabalho, da ausência de uma política de formação, de uma lógica organizacional que não favorece o partilhar dos saberes entre os professores.

Por outro lado, essa mesma lógica organizacional fundada em dispositivos de regulação no cumprimento de prazos, de controle da prática docente, orientada por manuais pedagógicos e *softwares* educativos acaba por comprometer a autonomia das professoras e, por conseguinte, o desenvolvimento de um clima mais colaborativo. (Cf. Capítulo 4)

Segundo Yveline Jaboin³²:

As identidades profissionais resultam, então, de uma dupla determinação social e profissional. Colocar a questão das identidades profissionais dos educadores dos dois setores (público e privado) e da forma como os afetam, de direito ou de fato, implica, então, em examinar: as trajetórias de acesso à profissão que são um parâmetro decisivo para compreender como se opera a apreensão da profissão e a apropriação de uma identidade profissional e como ela evolui; e a história da profissão, suas características e sua evolução em cada instituição, caso estas identidades evoluam, e entender no fundo como elas foram construídas. (2003, p.23)

A formação tem sido considerada uma das dimensões responsáveis pela precarização do trabalho docente (MARIN, 2010; CUNHA, 2010). Quanto à

³² Yveline Jaboin é uma socióloga francesa. Sua tese pretende fazer uma análise sociológica comparativa entre os homens e as mulheres, e o local que ocupam na profissão docente no ensino público e privado na França.

formação, todas possuem nível superior, pedagogia ou licenciatura, concluídos há menos de dez anos. Cinco professoras possuem também o curso de formação de professores (antigo Curso Normal). Sete professoras fizeram sua formação superior em instituições privadas localizadas na zona norte da cidade e uma em instituição pública (professora de Inglês), embora todas tenham concluído a Educação Básica (ensino fundamental e médio) na rede pública de ensino.

Alda Marin (2010) adverte que, a crescente precarização na formação dos docentes traz inúmeras consequências, a mais grave é o desconhecimento dos professores em relação ao seu trabalho com as crianças e jovens nas escolas. Para sanar tal problema, desde a década de 70 a formação de professores tem sido olhada com mais atenção, gerando a formulação de ações políticas nos âmbitos federal, estadual e municipal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) estipulou que todos os professores tivessem formação de nível superior até 2010, na tentativa de melhor qualificar os docentes da educação básica.

Apesar dessas ações de formação, Marin afirma que “o trabalho docente constitui uma “caixa-preta” para muitos e muitos que ingressam ou já estão há tempos na função docente, ou seja, desconhecem facetas básicas do que constitui seu trabalho no interior da escola.” (Ibid, p. 162)

As reflexões sobre os impactos da formação na prática docente e no desenvolvimento profissional dos professores é um dos temas também discutidos por Dalben (2010). Segundo essa autora, há uma vulnerabilidade das propostas de formação de professores no que diz respeito a sua capacidade de alterar as práticas de ensino e a qualidade da educação nos espaços escolares.

O cenário político, econômico, social e cultural marcado por intensas transformações exige novos desafios à docência e a necessidade de uma formação que contemple essas mudanças e prepare o docente para gerir os desafios impostos na atualidade.

Na perspectiva de Dalben:

A formação de um professor não é algo simples. Envolve inúmeras dimensões, como dissemos, e a dimensão pessoal fala forte porque estamos trabalhando com pessoas com histórias de vida próprias e valores construídos a partir dessas histórias. Desconstruir processos e construir novas perspectivas de ações de aprofundamento, reconhecimento e redimensionamento dos projetos pessoais de

profissionalização exige interação e diálogo em diferentes níveis e com diferentes atores. (2010, p. 185)

A precariedade na formação dos professores é um dos elementos responsáveis pela perda de prestígio da profissão. Logo, iniciativas de formação continuada dos professores em exercício são alternativas de valorização do magistério e determinantes no desenvolvimento profissional docente.

Nenhuma das professoras investigadas possui pós-graduação e nem curso de atualização ou especialização. Elas alegam não ter tempo para realização de cursos de formação continuada fora da instituição em que trabalham. O colégio oferece, em média semestralmente, alguns cursos com a finalidade de viabilizar a melhor aplicação do manual pedagógico fornecido pela rede privada de ensino, na sede central da instituição. As professoras consideram esses cursos como atividades de formação.

Algumas professoras durante a entrevista afirmaram desejar continuar a estudar e fazer pós-graduação:

Eu quero *continuar estudando*, eu *sinto falta disso, fazer uma pós*. A gente fica só na escola, tem horas que *a gente atrofia*, a gente *fica estagnada*. Então, eu quero voltar a estudar, é isso que eu planejo no futuro. (Professora Helena)

Como projeto futuro eu *quero continuar meus estudos*, eu parei já tem sete anos, eu queria fazer minha *pós-graduação*, mas por causa do nascimento do meu filho eu tive que parar esse sonho, eu queria continuar estudando, porque professora não pode parar de estudar. (Professora Doralice)

Eu quero *continuar estudando*, me *aprimorando*, procurando *novos conhecimentos, novas aprendizagens*, né? E ser a melhor professora possível, tentar fazer a diferença. [...] (Professora Betânia)

No que diz respeito às ações de formação continuada no Brasil, Gatti (2008) afirma que elas são abundantes, principalmente nas regiões sul e sudeste, realizadas no âmbito da extensão e da pós-graduação, oferecidas por sindicatos, secretarias de educação, MEC, as próprias escolas, ONGs³³ e outros estabelecimentos privados.

³³ Organizações Não Governamentais.

Segundo Dubar (1997) e Gatti (2008), no final do século XX, tornou-se forte o discurso sobre a necessidade de formação continuada para diferentes setores profissionais, especialmente em países desenvolvidos como requisito para o trabalho. Essa ideia de atualização constante, em função do surgimento de novos conhecimentos e novas tecnologias gerou mudanças no mundo do trabalho. A educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço na formação dos profissionais.

Gatti questiona se:

[...] não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infra-estrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações? Parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada. (Ibid, p.68)

Nesse sentido, a formação é dos elementos constitutivos do desenvolvimento profissional que interfere no crescimento dos professores, em sua prática pedagógica e em sua função como docente. Devemos considerar que, esse processo de formação docente é permanente e agrega uma série de elementos que colaboram para a definição da identidade profissional.

Como afirma Cunha:

Estas reflexões têm motivado pensar que a formação de professores, de uma forma muito mais ampla, constitui-se num processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas, como evolução, como continuidade de experiências, marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam. (2010, p. 135)

Na pesquisa realizada pela UNESCO sobre o desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina, a pesquisadora equatoriana Magali Campos afirmou que:

A profissão docente deve ser vista numa perspectiva integral. Para tanto, é preciso recuperar o prestígio da carreira e o valor que os bons docentes têm para o país e seu desenvolvimento. É preciso colocar a profissão docente como tema central de política pública e educacional e como prioridade na agenda dos governos. Por fim, há que investir e investir bem no fortalecimento da profissão docente. Por outro lado, ver a profissão docente numa perspectiva integral significa reconhecer os múltiplos fatores que influenciam no desempenho profissional docente, tais como: formação inicial, formação continuada em serviço, avaliação de desempenho, condições de trabalho, salários, cultura organizacional, reconhecimento social, saúde etc. Portanto, o fortalecimento e o desenvolvimento da profissão numa perspectiva integral, devem envolver igualmente múltiplos atores e setores: educação, finanças, saúde, parlamento, meios de comunicação, organização e movimentos sociais. (2007, p. 17)

3.4. Escolha Profissional: Campo de possibilidade possível

“[...] as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível.” (Bourdieu, 1998, p. 47)

Em relação à escolha das professoras por este tipo de rede privada, todas relataram que a opção se deu pela proximidade com a residência, visto que todas residem em bairros próximos à escola na zona norte do Rio de Janeiro, o que lhes permite um fácil acesso ao local de trabalho. Isto evidencia, mais uma vez, o restrito campo de possibilidades que vivenciam essas professoras em suas trajetórias como docentes. Apenas uma declarou ter escolhido trabalhar neste colégio por considerá-lo uma referência em termos de qualidade de ensino. Esta resposta foi dada pela professora Silene, que leciona na escola há apenas três anos.

Em termos de projetos de futuro as pretensões são distintas, três professoras pretendem lecionar até a aposentadoria, duas desejam conseguir outro tipo de trabalho fora da docência e três pretendem lecionar mesmo após a aposentadoria.

As declarações dessas professoras expressam as expectativas em relação ao futuro profissional:

Como professora **eu quero continuar**, mas eu não sei se quero continuar com o fundamental, isso eu não sei. (Professora Cibele)

Eu quero continuar estudando, me aprimorando, procurando novos conhecimentos, novas aprendizagens e **ser a melhor professora possível**. Tentar **fazer a diferença**. (Professora Silene)

Eu **pretendo continuar a lecionar**, tanto no fundamental como na educação infantil. Como também sou professora de educação física, eu quero fazer concurso para trabalhar nessa área, mas **não deixar a sala de aula**, continuar na docência do fundamental. (Professora Daphne)

As motivações em relação à escolha pela profissão permitem identificar que a opção pelo magistério se deu por identificação com a carreira, por influência das famílias e por ser uma profissão que oferece maiores possibilidades de empregabilidade. A professora Helena declarou:

Eu sempre gostei, além disso fui **incentivada pela minha mãe**, que era o sonho dela, aí juntei o útil ao agradável.

Furlani (1998) explica que, geralmente, a escolha profissional está atrelada a diversos fatores, como as condições sociais das famílias, a trajetória escolar do indivíduo, o prestígio social da profissão, as facilidades de ingresso na carreira, etc. Portanto, a escolha profissional nem sempre é uma decisão exclusivamente individual.

A escolha profissional, segundo Penna (2001) está, geralmente, atrelada à influência familiar. Um desejo, muitas vezes, instalado ainda na infância, pela influência de algum membro da família – mãe, tia ou avó. Influência esta vivenciada pela professora Helena.

No caso das famílias de camadas médias baixas e setores populares da sociedade, a *nova classe média*, muitas vezes, buscam a ascensão social através dos filhos. A formação universitária é um facilitador na mobilidade social destas famílias.

Na concepção de Valle:

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. (2006; p. 179)

Devemos considerar, para efeito de análise, que a origem social das professoras não se distancia em nada da origem socioeconômica de seus alunos, elas também são oriundas da *nova classe média*.

Se definirmos essa *nova classe média*, como propõe Souza e Lamounier (2010), como um conjunto de famílias que ganham entre R\$ 1.115,00 (um mil cento e quinze reais) e R\$ 4.807,00 (quatro mil oitocentos e sete reais) mensais, e que passou a compor 52% da população brasileira.

Na definição desses autores, “a nova classe média situa-se, portanto, na interseção das funções não manuais de baixo nível e das ocupações manuais mais bem qualificadas [...]” (Ibid, p. 167)

É possível considerar que a escolha profissional está vinculada à posição sociocultural do indivíduo, assim a escolha pela carreira docente estaria, certamente, condicionada ao capital econômico, escolar e cultural (BOURDIEU) das famílias.

As trajetórias profissionais dessas professoras são marcadas pela influência dos colegas de profissão e dos alunos com os quais vêm trabalhando ao longo da carreira. Alguns aspectos foram determinantes na opção por trabalhar com o primeiro segmento do ensino fundamental, dentre eles, as professoras destacam: possuir maior identificação com este segmento de ensino, melhor interação com esta faixa etária, ou ainda, em função da formação acadêmica que só lhes permite trabalhar com este segmento.

São professoras que abraçaram a profissão, segundo elas, por vocação. A maioria planeja continuar lecionando enquanto tiver vitalidade, outras até a aposentadoria. A escolha pelo magistério foi a única opção dessas professoras, que, em sua maioria, não pretendem mudar a opção profissional. O magistério ainda se mantém como projeto futuro.

A paixão pela profissão e pelos alunos pode ser percebida em algumas das declarações das professoras:

Eu amo o que eu faço, eu gosto, se não gostasse eu já teria saído há muito tempo. [...]. (Professora Helena)

Eu estou satisfeita como professora, eu *gosto muito de trabalhar* com as crianças, entendeu? [...] A minha turma são meus filhos, *a gente abraça e vai o ano todo*, né? [...] O que eu quero para o meu filho, eu quero para eles, o melhor. A melhor coisa do mundo! (Professora Cibele)

Eu estou nessa profissão porque amo lecionar, mas se não fosse por isso não estaria aqui [...]. *Ver os olhinhos deles brilhando e dizendo “professora, agora aprendi” ou encontrar uma criança na rua que te diz toda feliz “você foi minha professora” não tem preço.* É isso que compensa ter feito essa escola. (Professora Leandra)

Ainda hoje, percebemos o deslocamento dos sentimentos relacionados à profissão distanciando-se de uma perspectiva mais técnica e envolvendo a dimensão afetiva. Vicentini e Lugli (2009) apontam para uma realidade predominante na década de 60, cujas imagens da profissão docente se distanciavam de aspectos relacionados às condições de trabalho, salariais e de formação, se aproximando de aspectos relacionados ao vínculo afetivo com os alunos, reforçando uma visão bastante idealizada da atividade docente.

3.5. Culpabilização às famílias: pais omissos ou lógicas socializadoras diferentes?

[...] de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização.” (Thin, 2006; p. 212)

O colégio atende um público situado entre a camada média baixa e os setores populares da sociedade, a *nova classe média*.

Todas as professoras, durante as entrevistas, apresentaram-se extremamente críticas em relação às famílias de seus alunos. O discurso de culpabilização às famílias é recorrente na fala dessas professoras. Segundo elas, os pais não se comprometem com a escolaridade dos filhos e, geralmente, não fiscalizam as atividades que são enviadas para casa. Embora, alguns deles, questionem correções de prova e os encaminhamentos extra-escolares enviados pelo colégio. Elas declararam que, as famílias, em sua maioria, são ausentes e descompromissadas com a função de educar.

Eis algumas declarações que confirmam o discurso culpabilizatório das professoras:

Os pais ficam fora, então as crianças ficam com as babás, empregadas ou mesmos as avós... então, aquela... **aquela educação de pai e mãe está em extinção**, porque se pai e mãe tivessem mais um tempinho. Eu sei que precisar trabalhar todo mundo precisa, mas tem que estar mais presente, né? Porque, muitas das vezes, a escola é que faz esse papel, né? E o dia tem 24 horas, a criança passa quatro horas com a gente e vinte com eles. Então, eles não fazem, né? Eu vejo muito isso. [...] Infelizmente, **o maior desafio é a família**, né? Tem pais que perguntam assim: “- quando é a prova professora?” E a prova acabou na semana passada. Então, o trabalho que você faz (*risos da professora*) não tem acompanhamento nenhum, entendeu? Então, eu acho que isso é difícil, né? (Professora Cibele)

A **família é muito ausente** no sentido de não verificar se o filho fez o trabalho de casa, se fez uma determinada tarefa, é um alto índice de tarefas, e **uma rotina que não é criada pelos pais**, porque trabalham e colocam numa explicadora e acham que está tudo bem e não é bem assim. (Professora Helena)

O que me **desagrada** hoje não é com a escola, é com a educação no país, a falta de limite, a **falta de zelo das famílias**, essa coisa de querer empurrar – o aluno diz que não trouxe o caderno e você não acredita –, você tem que abrir a mochila e procurar, a falta de autonomia das crianças. (Professora Margareth)

O que nos assusta é a falta de valorização que a profissão vem recebendo por parte da sociedade [...] **a falta de apoio das famílias**, que atribui a educação e a formação do caráter do menor tão somente como obrigação da escola. Fato que vem nos desmotivando, nos desgastando psicologicamente, emocionalmente e porque não dizer, fisicamente. [...] As famílias agora são diferentes, **eu tenho medo de represália dos pais**. Eles já chegam **falando com agressividade** e falando **em tom de ameaça** [...]. **São famílias mais humildes, sem boa formação**, elas acham que a gente tem que educar e ensinar. (Professora Leandra)

Para essas professoras, o maior empecilho à sua prática é a ausência e/ou indiferença das famílias em relação às dificuldades pedagógicas e aos problemas disciplinares dos alunos.

Na concepção de Nogueira:

[...] novas dinâmicas sociais vêm afetando, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização. Instituição social mutante por excelência, a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um fato observado universalmente. (2006, p. 159)

Essas famílias aceitam a escola como fonte legítima de aquisição de conhecimento e nela depositam suas expectativas de mobilidade social, entretanto têm dificuldade para acompanhar a vida escolar dos filhos, geralmente, por falta de tempo e, algumas vezes, pelo pouco domínio dos conteúdos pedagógicos (THIN, 2006). A maioria, para investir na educação dos filhos, sacrifica o orçamento doméstico. As escolas privadas com baixas mensalidades tornam-se o foco destas famílias, que acreditam estar oferecendo melhor qualidade de ensino para seus filhos.

Para Nóvoa:

A escola ocupar-se-ia de um conjunto de outras competências sociais e culturais, constituindo um lugar de referência para as comunidades locais. Inserindo-se numa tradição longa de ligação escola-sociedade, este cenário concede à escola um relevante papel assistencial e de compensação face à incapacidade das famílias para assegurarem as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças. (2009, p. 75)

Na perspectiva dessas professoras, os pais valorizam a educação de seus filhos e são exigentes em relação às notas e aos conteúdos escolares, mas têm menos tempo para educar seus filhos e acompanhar as atividades e a agenda escolares. Outro fato elucidado por elas é a desvalorização em relação ao professor, que não tem mais o respeito e a admiração das famílias e da sociedade.

As professoras afirmam que a escola oferece bom suporte aos pais, com serviços de Orientação Educacional (SOE) e Orientação Psicológica (SOP), com pessoal de apoio pedagógico especializado, recursos pedagógicos e materiais necessários a assegurar o bom desenvolvimento dos alunos. Para elas, os principais papéis desempenhados por essa escola se relacionam a desenvolver o espírito-crítico dos alunos, garantir a aprendizagem de conteúdos escolares e preparar os alunos para a vida.

Sem dúvida, um clichê que se popularizou hoje em dia e é disseminado pela maior parte dos projetos pedagógicos. O que, muitas vezes, não determina efetivamente, a ideologia da escola.

3.6. Percepção sobre os alunos: dispersos, mas carinhosos

“A professora “mãe substituta” está longe da professora profissional, especialista em ensino e aprendizagem de determinados conteúdos culturais socialmente válidos. É mais difícil aprender a ser mãe do que desenvolver competências no campo do ensino e da aprendizagem.”
(Tedesco e Fanfani, 2004, p.70)

A percepção em relação aos alunos é bastante positiva. Ao serem interrogadas sobre os motivos de satisfação com a profissão, todas atribuíram o prazer de lecionar à boa relação com os alunos. Dentre as qualidades mais marcantes citadas pelas professoras destacam-se, estudiosos, afetuosos, porém agitados. A dispersão é um dos fatores elencados por essas professoras como um desafio às suas práticas. Segundo elas, as crianças têm muita dificuldade de manter silêncio, o que colabora para a dispersão da turma e, conseqüentemente, afeta a aprendizagem.

Segundo Lelis:

Independente das formas de ensinar dos professores, dos seus *habitus* profissionais, a dispersão estava presente e exigia do professor uma série de competências e habilidades, no sentido de gerir as tarefas simultâneas que ocorrem no cotidiano da sala de aula. (2009, p. 75)

No sentido de melhor administrar a dispersão dos alunos Tedesco e Fanfani propõem que:

Os professores sejam *experts* na cultura das novas gerações na medida em que a transmissão da cultura escolar (o currículo) deverá levar em conta, não só as etapas biopsicológicas do desenvolvimento infantil, mas também as diversas culturas e relações com a cultura que caracteriza os destinatários da ação pedagógica. (2004, p. 84)

Entretanto, são crianças que respeitam as regras de convivência e solicitam o auxílio da professora quando necessário, tanto para as questões pedagógicas como pessoais. As professoras enaltecem o fato dos alunos serem extremamente carinhosos, inclusive afirmam que esta é uma das grandes recompensas da profissão docente.

O discurso das professoras enfatiza a boa relação e o carinho pelas crianças:

O magistério é uma das realizações de minha vida, pois é uma doação. Recebo muito mais que meu salário, **recebo o carinho, a admiração e o apreço dos pequenos.** (Professora Leandra)

Meus alunos são muito, muito, muito especiais, eu tento tratá-los como se fossem **meus filhos.** [...] (Professora Silene)

A minha turma são **meus filhos**, a gente abraça e vai o ano todo, né? [...] Porque, o que eu quero para o meu filho, eu quero para eles – o melhor! A melhor coisa do mundo! (Professora Cibele)

Eu tô satisfeita como professora, eu **gosto muito de trabalhar** com as **crianças**, entendeu? [...] (Professora Betânia)

[...] aquele **sorriso dos pequenos é uma graça!** Eu fico **encantada** com a **inocência deles.** Se eles te amam, **te amam mesmo**, não dissimulam, não tem malícia. [...] (Professora Daphne)

É importante frisar que, os adjetivos utilizados para definir os alunos são baseados em suas qualidades pessoais, em nenhum momento elas destacam os aspectos relacionados à cognoscibilidade, nem se referem ao processo de aprendizagem das crianças.

Segundo Paulo Freire:

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (...) É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. (...) A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, (...). (1996, p. 141-142)

3.7. Desprestígio profissional: reflexo da precarização do trabalho docente

“Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação.” (António Nóvoa, 2009, p. 18)

No que diz respeito à relação dessas professoras com a gestão da escola, embora a plena confiança na direção, elas não se sentem motivadas, tampouco incentivadas a propor atividades inovadoras ou criativas em suas aulas. Embora, considerem que os gestores estimulam o trabalho do grupo e que o colégio oferece um bom suporte pedagógico.

É recorrente na fala dessas professoras a ineficácia de suas solicitações. Embora afirmem que a escola está de portas abertas para ouvi-las, também reconhecem que suas solicitações dificilmente serão atendidas, porque existe um cronograma fixo, um planejamento verticalizado, idealizado pelos gestores da rede em conjunto com dois grandes grupos empresariais. Suas solicitações, desejos e anseios se perdem como “palavras ao vento”. E pouco a pouco seus projetos são substituídos pela inércia, aí chamada de adaptação, e os sonhos vão se desvanecendo. (Diário de Campo: 17 out. 2011)

Elas desconhecem o Projeto Político Pedagógico (PPP) da rede de ensino, não participaram de sua elaboração e nunca foram convidadas a discuti-lo.

A análise do material empírico evidenciou que, em termos de recursos didático-pedagógicos, essas professoras se apóiam, basicamente, nos manuais de ensino oferecidos pela rede e no quadro de giz. Raramente utilizam vídeos, recorrem a artigos de jornais e revistas ou à internet para preparar suas aulas. A internet é utilizada apenas para acompanhamento e correção das atividades que os alunos realizam *online*, propostos por *softwares* educativos comprados pela rede, não para os planejamentos das aulas.

A maioria das professoras corrige essas atividades em seus computadores pessoais, pois segundo elas, a conexão de rede da internet é muito ruim, “a internet é muito lenta” e o computador da sala dos professores muito antigo, o que dificulta o acesso e impossibilita a correção, em função do pouco tempo que dispõem para esta tarefa, geralmente na hora do recreio ou nos intervalos das aulas de inglês e educação física. O colégio não disponibiliza um horário para a correção das atividades *online* durante o horário letivo, nem remunera as atividades extras.

Em um de nossos encontros na sala de professores a professora Cibele sorridente reclamou:

Meu marido passou o fim de semana de cara feia, porque eu não quis sair no final de semana, não quis não, né? Não pude! Ele não entende a nossa vida, diz que ganhamos pouco para tanto sacrifício. [...] Eu tive que ficar em casa corrigindo as

provas e os exercícios no computador, como eu podia sair? Nem ao aniversário da minha melhor amiga eu não fui na semana passada, senão não dou conta de tanto serviço [...]. (Diário de Campo: 26 set. 2011)

Na perspectiva dessas docentes, nem sempre há motivação para o trabalho e satisfação com a profissão. Fato que não está diretamente relacionado à questão salarial, mas à falta de reconhecimento profissional por parte das famílias. Elas não se sentem respeitadas pelos pais e pela sociedade, e optaram por uma profissão com pouco prestígio social na atualidade.

O comentário da professora Leandra expressa a insatisfação com o desprestígio da profissão:

O magistério é uma das realizações de minha vida, pois é uma doação. Recebo muito mais que meu salário, recebo o carinho, a admiração e o apreço dos pequenos. Nós, professores, na maioria das vezes passamos mais tempo com eles do que os próprios responsáveis, o que cria um vínculo de amor impagável. O que nos **assusta é a falta de valorização que a profissão vem recebendo por parte da sociedade** caótica que temos vivido, [...]. Creio que muita coisa deve ser repensada, mudada, para que a instituição escolar saia dessa passividade frente aos acontecimentos; **época que é saudosa é aquela que um professor era visto como alguém de prestígio e que merecia respeito, diferente de hoje, que é espancado, assassinado e processado por motivo muitas vezes fúteis.**

Essa professora pretende mudar de profissão, não deseja mais abraçar a magistério, não por falta de comprometimento ou desencanto com os alunos, nem mesmo por questões salariais, mas pelo desprestígio e insegurança que, segundo ela, vem sofrendo a profissão docente na atualidade.

Pude evidenciar alguns elementos que comprometem o trabalho docente neste colégio, como: a falta de tempo para ensinar todo o conteúdo proposto nos manuais da rede, a inadequação de alguns conteúdos às necessidades das crianças, poucas condições para cumprir todo o conteúdo curricular, o excesso de trabalho que inibe a criatividade, a insatisfação com uma profissão pouco valorizada, a falta de apoio das famílias e de autonomia pedagógica.

Vários fatores são citados por Hargreaves (1998) responsáveis pela intensificação do trabalho docente, como a falta de tempo para o aperfeiçoamento e atualização profissionais, sobrecarga de trabalho na tentativa de cumprir os prazos exigidos pelas instituições, a falta de oportunidade para realizar um

trabalho mais criativo e imaginativo, a redução do tempo dedicado ao cuidado e a afetividade com os alunos devido à preocupação com as tarefas administrativas e de avaliação. Todos esses aspectos foram observados no cotidiano dos sujeitos da pesquisa.

Como afirma a professora Leandra, que trabalha em dois turnos:

É muito trabalho! Eu tenho duas turmas, são ao todo **seiscentas coisas para corrigir**, entre livros e cadernos, por semana, fora as provas que são de dois em dois meses e temos que entregar as notas na data certa. Eles são **muito rigorosos**, tudo tem que ser cumprido na data prevista, as provas, os projetos, é muito cansativo. **Eu canso de virar noite corrigindo...** isso para mim é o pior.

Muitas vezes confundida com profissionalismo, a intensificação do trabalho docente mostra, na realidade, a perversidade de um sistema, moldado num modelo empresarial de educação, no qual verificamos uma uniformização do trabalho docente como forma de amenizar os dispositivos regulatórios. Essas professoras tentam se adequar aos padrões institucionais para atender às frequentes exigências da direção e supervisão pedagógicas.

Este colégio segue o modelo de um estabelecimento comercial, que precisa atender às demandas de mercado, ao introduzir um modelo administrativo regulatório e hierárquico, onde o professor precisa acatar as determinações da gestão para não sofrer quaisquer tipos de punições, dentre elas a demissão.

Em que pesem essas questões, as professoras acreditam no potencial de seus alunos e apresentam um bom prognóstico para o futuro das crianças, acreditando que a grande maioria terá acesso à universidade e a bons empregos.