

IMAGENS DIRIGIDAS AO TRABALHO DOCENTE: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Inês Ferreira de Souza Bragança

FFP/UERJ; UESA/RJ/Brasil

inesbraganca@uol.com.br

Resumo: O presente texto faz parte de pesquisa desenvolvida no contexto do Doutorado realizado na Universidade de Évora – Portugal. A análise de histórias de vida de professoras portuguesas e brasileiras nos levou a busca de aproximação dessas realidades educativas, visando à composição de um amplo quadro referencial que pudesse contribuir para o estudo da trajetória das professoras participantes da pesquisa. Fazemos, aqui, um recorte desse estudo, destacando, especialmente, imagens dirigidas ao trabalho docente, bem como as possibilidades de diálogo entre Brasil e Portugal.

Palavras-chave: trabalho docente; Brasil; Portugal.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte de pesquisa desenvolvida no contexto do Doutorado em Ciências da Educação realizado na Universidade de Évora – Portugal. A análise de histórias de vida de professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em Portugal, e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no Brasil, nos levou a busca de aproximação entre a realidade educativa portuguesa e a brasileira, visando à composição de um amplo quadro referencial que pudesse contribuir para o estudo da trajetória das professoras participantes da pesquisa. Fazemos, aqui, um recorte desse estudo, destacando, especialmente, imagens dirigidas ao trabalho docente, bem como as possibilidades de diálogo entre as referidas realidades educativas.

O estudo fundamenta-se na articulação polifônica de diferentes movimentos de uma pesquisa exploratória. Encontramo-nos, assim, frente a múltiplas vozes da pesquisa educacional, dos documentos oficiais, mas também e, especialmente, vozes que vêm da escola, dos/as professores. Esta polifonia se articula, em Portugal, a partir de uma “visão estrangeira” e, no Brasil, pela “busca do estranhamento”, em uma contextualização ampla para a tessitura das histórias de professores e professoras que no dia-a-dia fazem a escola, a docência, a formação e a vida.

II - O OLHAR “DE UMA ESTRANGEIRA”: IMAGENS SOBRE A DOCÊNCIA EM PORTUGAL

No movimento de aproximação da realidade portuguesa, olhamos, especialmente, a materialidade do trabalho de professores e professoras, buscando contribuições no quadro legal que dá sustentação à docência, bem como nas discussões no campo das Ciências da Educação e nas vozes de professoras que foram entrevistadas, no contexto do estudo exploratório.

A Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal (1986) colocou a educação portuguesa frente a uma ampla reforma que reestruturou o sistema, implicando impactos sobre a dinâmica das escolas, a singularidade das ações docentes cotidianas, bem como sobre a estruturação da profissão docente. Particularmente em 2006, início de 2007, assistimos a um debate sobre a revisão do “Estatuto da Carreira Docente dos Educadores dos Ensinos Básico e Secundário” (ECD), revisão que foi palco de intensas lutas entre os encaminhamentos do Ministério da Educação e a posição crítica assumida pelos educadores e professores e suas organizações representativas. O Estatuto, implementado por Decreto-Lei em 1990, sofreu revisão em 1998 e foi, então, recentemente, alterado, trazendo grandes implicações sobre a estruturação da carreira e o trabalho docente em Portugal.

A revisão do ECD tem sido alvo de grande insatisfação, crítica e mesmo de desânimo pelos professores que ressaltam o carácter apressado de sua implementação e o não estabelecimento de canais de diálogo com os docentes. Observamos a divisão da categoria como um sério problema e ainda o estabelecimento de um percentual para acesso à categoria de titular, o que inviabiliza a obtenção do topo da carreira por muitos professores. Os critérios de avaliação do desempenho docente indicam mecanismos de controle altamente sofisticados que se aliam ao rigor estabelecido na definição e encaminhamento da profissão docente presente em todo documento. O estudo do mesmo traz o sentido da pressão constante vivida pelos professores e professoras e nos leva a refletir, com a ajuda de alguns dados estatísticos e também da literatura educacional, sobre o perfil dos professores do 1º CEB e a imagem docente que se constrói na contemporaneidade.

O documento do Ministério da Educação “Sistema Educativo Português: 1990-2000”, que apresenta uma sistematização de dados referente a uma década de ensino, logo após a reforma educativa, juntamente com estatísticas publicadas em 2007, ajudam-nos a compor indicativos de um perfil dos professores do 1º CEB em Portugal. A estatística do ano escolar de 2006/2007 indica 37.246 (trinta e sete mil duzentos e quarenta e seis) professores atuando do 1º CEB, no Continente, destacando-se ainda o total de 469.014 (quatrocentos e sessenta e nove mil e catorze) alunos, 24.935 (vinte e quatro mil novecentos e trinta e cinco) turmas, num percentual de 18,8 (dezoito vírgula oito) alunos por turma. A taxa de

feminização, entre os anos de 1990 e 2000, apresentou-se acima dos 90% (noventa por cento) e, no mesmo período, dos professores em exercício, 93% (noventa e três por cento) pertenciam ao quadro como efetivos. Quanto à formação, 25,1% (vinte e cinco vírgula um por cento) possuíam curso de licenciatura ou outra formação superior e 74,9% (setenta e quatro vírgula nove por cento) o bacharelato, que ainda era considerada habilitação mínima, ou seja, a totalidade dos docentes já possuía formação exigida legalmente, não havendo registro de professores não habilitados para o exercício do magistério. Houve um aumento do grupo etário mais jovem e o inverso com os docentes com mais de cinquenta anos. *“O grupo etário mais numeroso continuou a ser o dos 40 a 49 anos, que reunia cerca de 45% dos docentes, no último ano em análise.”* O documento (ME, 2004) ressalta como aspectos relevantes a melhoria expressiva quanto à profissionalização, habilitação acadêmica e a integração dos docentes nos quadros efetivos de trabalho, destacando que a redução do número de professores contratados indica maior estabilidade do corpo docente (ME, 2004: 106, 114, 116 e 2007).

Mas, diante deste quadro, ainda questionamos: quais as imagens da pesquisa do campo educacional em Portugal sobre as professoras/professores do 1º Ciclo do Ensino Básico? Que relações podem ser estabelecidas com o discurso da sociedade mais ampla? Quais são as perspectivas da docência tecidas, no presente, pelas/os professoras/professores? Como estas formas de “ser” e “estar” se articulam ao passado individual e coletivo vivido na profissão? Quais os principais dilemas e tensões do trabalho docente na perspectiva das/os professoras/professores? Com essas questões continuamos a busca de aproximação da tessitura da docência de 1º Ciclo em Portugal.

Os professores e professoras estão presentes de forma marcante na literatura educacional portuguesa. Num levantamento exploratório, é possível perceber a recorrência de temas ligados à docência nos periódicos, nos trabalhos apresentados em congressos, nas teses e livros. Uma revisão de literaturaⁱ realizada no Brasil, no final dos anos 1990, indicou um movimento que se dava, no contexto internacional, e também sentido de forma marcante naquele país, em que os professores assumiram um lugar de destaque nas pesquisas educacionais, como sujeitos protagonistas do processo pedagógico, da construção de saberes, da própria formação.

Segundo Nóvoa (1991:67), em contraponto a imagens dos professores como funcionários e técnicos submetidos ao Estado e aos *“cientistas pedagógicos”*, a década de 1980 esboça *“os contornos de uma nova profissionalidade docente, que concede aos professores o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica,*

científica e institucional”. É interessante, contudo, que o referido autor, bem como outros pesquisadoresⁱⁱ caracterizam esse mesmo contexto como sendo de “*tempos difíceis para os professores portugueses*”, observando-se inclusive a elevação do chamado “*mal-estar docente*”.

Lopes e Ribeiro (2000) fazem uma interessante análise das “*identidades profissionais no 1º CEB*”, indicando imagens possíveis sobre a docência no passado, no presente e, ainda, caminhos do futuro. Na referida análise, encontramos pistas para a tensão posta anteriormente, ou seja, o momento em que o discurso pedagógico e social ressignifica positivamente a imagem docente é o momento onde vimos aflorar uma grande insatisfação.

Revisitando o caminho histórico da docência do 1º CEB, encontramos no passado uma definição bastante clara dada pela sociedade e pelo próprio professor/a sobre o trabalho docente.

A estrutura da identidade grupal clássica dos professores seria constituída, no seu núcleo, pelos seus papéis tradicionais de transmissor de conhecimentos e de disciplinador de comportamentos e, na sua periferia, pelos esquemas de acção ligados à organização escolar clássica, cuja característica essencial se revela na coincidência entre individualismos e colectivismo: a uniformização das práticas e das situações “colectivizava” uma definição de actividade docente individualista e centrada na sala de aula. A identidade profissional pessoal do professor era assegurada pela definição uniformizada e exterior da identidade grupal, que, em última análise e idealmente, se traduziria no colapso da pessoa no profissional... À profissionalização correspondia uma despersonalização (LOPES E RIBEIRO, 2000:50).

Uma imagem marcada pelo lugar de detentor de conhecimentos, transmissor, organizador do processo didático; enfim, de autoridade. Por outro lado, em seu trabalho a marca do fazer individualizado, cada professor realizando, em sua sala, o seu fazer, um fazer que, entretanto, se repetia de forma massificada em tantas outras salas de aula. A sociedade da modernidade, contudo, entra em crise, trazendo “*diversidade e incerteza irreversíveis nos objectivos, nos modos e nos conteúdos do ensinar: os professores como pessoas não serão mais os mesmos*”. E é nesse contexto que se verifica uma distância entre as exigências da sociedade e da pedagogia e a prática dos professores, entre a prática profissional marcada pela tradição e a vontade pessoal de mudança, essas distâncias geram uma crise profunda nos professores (LOPES E RIBEIRO, 2000:51 e 44).

Nesse sentido, Jesus et.al. (1996: 54 e 56), analisando o que mudou e que possa ter contribuído para o mal-estar docente, destacam a desvalorização do papel do professor, o aumento das exigências sobre o trabalho, a indefinição de funções e ainda uma responsabilização extrema dos professores em relação à qualidade do ensino, como fatores

preponderantes. Segundo os mesmos autores (JESUS et.al., 1994), o nível de motivação dos professores portugueses é baixo e a insatisfação é sensível. Em entrevista, contrapondo a imagem atual e a imagem do passado sobre a profissão docente, uma professora do 1º CEB, trouxe a intensidade dessas tensões em sua própria experiência:

Eu venho de uma aldeia do interior, do norte, as pessoas respeitavam, procuravam ajuda, a criança respeitava, a família respeitava e hoje isso não acontece. Já não só família, mas a criança também não respeita. Só posso dizer assim, deixamos de ter valor, quando eu acho que temos muito valor, porque somos nós que iniciamos esses meninos em sua vida futura, é connosco que eles têm, no fundo, as primeiras responsabilidades, as primeiras descobertas do mundo, da leitura, da escrita tudo isso é papel do professor.ⁱⁱⁱ

Na fala da professora o contraponto entre passado e presente de uma mesma profissão: no passado o professor era respeitado pela sociedade, pelos pais, pelos próprios alunos. Hoje, não há reconhecimento para a função docente. A mesma professora refere-se também ao aumento do trabalho, de novas demandas colocadas pela sociedade.

Eu acho que a escola deixou de ser só escola, deixou de ter só o papel de educador como passou a ter diversos ... a educação, alimentar, educar em todos, em todos os sentidos que envolve dar material, ensinar, ensinar valores. Eu acho que, na medida que vão a passar esses primeiros seis anos, acho que as exigências são de ano para ano cada vez mais. Pelo menos, na fase inicial, meu trabalho era chegar, dar aulas, transmitir conhecimentos, valores, mas no fundo era isso só. E, na medida que o tempo passa, não, deixou de ser só isso, já há necessidade de ter lápis dentro da sala, porque eles não têm lápis, já há necessidade de, às vezes, levar a casa, porque o pai esqueceu-se, portanto, eu acho que cada vez mais tende a aumentar^{iv}.

Na experiência pessoal da professora, há o sentido de uma responsabilização crescente e, ao mesmo tempo, a desvalorização social do trabalho realizado. Encontramos, também, na literatura, referências a imagem da docência, nomeadamente na opinião pública, como uma profissão de baixo estatuto. Observamos, assim, a contradição de um contexto que cada vez mais exige “*a especialização, a complexificação de funções e responsabilidades do professor*” e, ao mesmo tempo, desvaloriza o trabalho docente, inclusive considerando que este é pouco especializado e que qualquer um poderia desenvolvê-lo (JESUS et.al., 1996:55). Nesse sentido, Nóvoa (2001:12) afirma que “*nunca como hoje se depositaram tantas esperanças e expectativas na escola, mas, ao mesmo tempo, olha-se para os professores e para os pedagogos como profissionais medíocres e irresponsáveis*”.

Em conferência no VIII Congresso da SPCE (abril de 2005)^v, a Professora Doutora Maria do Céu Roldão analisou as relações entre a sociedade e a comunidade educacional, destacando a demanda da sociedade portuguesa por um avanço no campo educativo, ao passo que esta mesma sociedade coloca-se contra a intervenção das Ciências da

Educação. Há premência de um maior investimento na escolarização, entretanto, a imagem sobre o professor e seu trabalho é ainda tradicional.

Se, no campo das pesquisas educativas, encontramos um protagonismo dos professores, na sociedade em geral acumula-se um discurso com o tom de fortes exigências sobre a escola, os professores e sua formação, trazendo, ainda, esse mesmo discurso a desvalorização do trabalho docente e das Ciências da Educação. E, nesse contexto, como se veem os docentes que estão no dia-a-dia da escola?

São muitas as falas que trazem como característica do trabalho docente, em Portugal, a mobilidade constante e a insegurança quanto a possibilidade ou não de emprego e o local de trabalho. Além dessa questão, citaram como problemáticas do trabalho quotidiano as muitas alterações curriculares, o atrelamento da progressão na carreira à formação contínua, o sistema de avaliação docente, falta de articulação entre os ciclos, nomeadamente o pré-escolar e o 1º CEB, a falta de tempo para uma avaliação mais reflexiva do trabalho entre os professores e, ainda, as dificuldades para articular vida pessoal e profissional, considerando o excesso de trabalho que precisa ser realizado fora do horário. Especialmente, quanto à formação inicial, uma das professoras entrevistadas destacou que as Universidades não preparam para o trabalho do dia-a-dia. *“Na formação académica há uma abordagem geral na docência onde o professor tem que saber de tudo e não sabe efectivamente de nada”*.^{vi}

Se as questões colocadas indicam um quadro complexo, os mesmos professores ouvidos trouxeram também, em diferentes momentos, indícios sobre a potência da docência e do processo educativo. Dentre aspectos ressaltados, como elementos positivos da prática docente, destacam-se o trabalho com os alunos, a inovação constante que envolve o trabalho, o investimento emocional e a presença do desafio de trabalhar com pessoas.

Analisando possibilidades de futuro para a profissão docente, Lopes e Ribeiro (2000:54) apontam para o que chamam de *“epistemologia ‘feminina’, enquanto epistemologia do contacto ou do concreto, capaz de dar dignidade às sensibilidades e saberes inerentes ao ‘cuidar de crianças’”*. Valorização do *“amor como ética”* e da *“experiência como fonte de conhecimento”*, anúncio da festa e não tanta burocracia: *“optar mais pelo ‘amor’ que pelo ‘controlo’ seria optar pela realização de ‘promessas mais generosas da modernidade’”*.

Buscamos, assim, o encontro com indícios e sinais de práticas e saberes que, rompendo com as imagens estabelecidas pela mídia e pelo próprio discurso educacional sobre os/as professores/as, tragam a possibilidade de novos olhares à docência, olhares marcados por uma maior sensibilidade.

III - UM OLHAR QUE BUSCA O ESTRANHAMENTO: IMAGENS SOBRE A DOCÊNCIA NO BRASIL

Perspectivamos, aqui, aproximação da educação brasileira, olhando para os professores e professoras que constroem a docência no cotidiano. Para esta aproximação, conjugamos elementos legais sobre a organização do trabalho docente, em âmbito geral e, especificamente, na rede estadual do Rio de Janeiro, bem como contribuições de uma análise da literatura educacional que traz indicativos sobre o perfil dos professores/as do primeiro segmento do Ensino Fundamental em outros estados brasileiros.

Observando a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB 9.394/96, de 20 de Dezembro), especificamente no que diz respeito ao professor/a e seu trabalho, Silke Weber (2000:134) assinala o alargamento do conceito de docência. Se na década de 1970 e durante a vigência da Lei 5.692/71, de 11 de Agosto, deparámo-nos com um reducionismo tecnicista, o bojo das discussões dos anos de 1980 também influenciou a forma como o trabalho docente é compreendido. Segundo a autora, a substituição da expressão “*profissionais do ensino*”, pela expressão “*profissionais da educação*” na LDB, “*ênfatisa as dimensões política e social da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão*” (ibid.), ou seja, é a busca de romper com o olhar fragmentado sobre o fazer docente, trazendo a compreensão de que sua atuação profissional pressupõe pesquisa, reflexão-ação e envolvimento efetivo na elaboração e a implementação da proposta pedagógica da escola. Assim, a docência extrapola a sala de aula e se coloca como trabalho educativo vivido em diferentes dimensões e tempos.

De fato, ao reconhecer, dentre as atribuições da escola, a elaboração e a execução da sua proposta pedagógica, com a participação dos docentes, e o ‘velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente’ (art. 12, inciso I), a ser por ele formulado com base na proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (art. 13, incisos I e II), a lei reúne, de forma indissociável, a escola e a atividade docente, seja na produção do ensino, seja na articulação da escola com a comunidade, cujas ações educativas deverão se desenvolver com base em políticas de educação nacionais e locais (WEBER, 2000:136).

Encontramos, assim, na legislação vigente, o indicativo de ressignificação do sentido da docência, que passa a apresentar-se de forma mais abrangente, exigindo, inclusive, do ponto de vista da formação, “*a associação ente teoria e prática*”, tal como expresso pelo inciso I do artigo 61 (ibid., 137). Ampliação que também encontra eco na luta pela

profissionalização da carreira docente, tendo, como uma das dimensões, a elevação da formação para o nível superior, ou seja, para atingir os objetivos relativos à qualidade do processo educativo, faz-se necessário investir num outro patamar de formação docente.

Encontramos, assim, o reconhecimento da importância da profissionalização docente que tem se materializado de diferentes formas no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino. E, com essa perspectiva, observaremos, a seguir, alguns aspectos sobre o trabalho docente na organização interna da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro. A forma de acesso à carreira no magistério público faz-se por meio de concursos públicos, tal como reafirmado pela Constituição Brasileira (artigo 206, inciso V). Os/As professores/as pertencentes à rede estadual do Rio de Janeiro podem ser alocados em diferentes funções: como regentes, em exercício da docência na sala de aula, compor os quadros da equipe de direção, atuar como Orientadores e Coordenadores Pedagógicos e ainda ocupar cargos ligados ao Assessoramento Técnico-Pedagógico e Técnico-Administrativo. A carência, contudo, de professores públicos concursados, para suprir as necessidades do Estado, levou à implementação de duas sistemáticas: a ampliação da jornada de trabalho dos professores/as efetivos, sobre o regime de Gratificação por Lotação Prioritária (GLP) e a realização de contratos temporários. No primeiro caso, os professores concursados, que têm interesse em dobrar sua carga horária de trabalho, apresentam sua disponibilidade e são chamados para suprir a carência de professores na própria escola onde já atuam ou em outra unidade escolar.^{vii} Além da ampliação da carga horária de trabalho dos professores efetivos, a rede estadual realiza também a contratação temporária para responder às necessidades de postos de trabalho nas escolas, por tempo limitado e sem vínculo efetivo com o Estado (SEE, 2006).

Os dados dão pistas sobre a organização do trabalho docente, tanto na legislação mais abrangente da educação nacional, como na especificidade do Estado do Rio de Janeiro, entretanto, algumas questões ainda se colocam: Qual o perfil do/a professor/a dos primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil? Quais as imagens da pesquisa do campo educacional sobre os/as professoras/professores?

Socorro, Macedo e Mortimer (2006) fazem um estudo sobre o “Perfil de professores do primeiro ciclo” e afirmam que são poucas as pesquisas que se debruçam sobre essa abordagem, especialmente quando se refere ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. Buscando indicativos que nos ajudem nesse sentido, tomamos como referência três estudos: o que foi anteriormente referido e que trabalha com uma amostra centrada no município de Belo Horizonte (SOCORRO, et al., 2006)^{viii}; o estudo desenvolvido por Gatti, Esposito e Silva (1994), que tem como referência professores dos estados de São Paulo,

Minas Gerais e Maranhão^{ix} e a pesquisa desenvolvida por Pereira e Andrade (2006), com amostra no município de Baraúna, Rio Grande do Norte, uma das regiões mais pobres do país^x. Por meio desses estudos, encontramos uma caracterização que, apesar de ainda não suficientemente abrangente, contribui com indicativos gerais.

Quanto ao gênero, os estudos apontam para a já recorrente realidade de feminização do magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil. Socorro et. al. (2006:30) destacam, ainda, serem mulheres, em sua maioria, casadas e a faixa etária, entre os trinta e um aos quarenta e oito anos, ou seja, um índice de poucas professoras jovens. Relativamente à escolaridade dos pais, os professores/as apresentam uma trajetória social e de formação ascendente, inclusive representando o ingresso da família no nível superior de ensino (SOCORRO et al., 2006, GATTI et al., 1994 e PEREIRA e ANDRADE, 2006).

O nível de formação encontra perspectivas diferenciadas nos estudos, o que é significativo analisar, pois o trabalho de Gatti et al. (1994) foi realizado antes na nova LDB e o de Socorro et al. (2006) situa-se posteriormente à elevação da formação ao nível superior. Assim, no primeiro, registra-se um percentual de 53% (cinquenta e três por cento) de professores com nível superior e quase a totalidade com o Curso Normal completo^{xi}, já no segundo, 80,7% (oitenta vírgula sete por cento) da amostra possui curso superior, sendo o curso de Pedagogia predominante na formação acadêmica. Socorro et al. (2006: 32) ressaltam que este fato deve ser analisado no contexto em que a carreira do magistério, no município de Belo Horizonte, atribui uma significativa mudança salarial entre a formação média e superior, e ainda que, a partir do final dos anos de 1990, o ingresso à carreira do magistério tem como exigência a formação superior. Neste mesmo estudo, dos professores/as com formação superior, 45% (quarenta e cinco por cento) realizou cursos de pós-graduação, o que também, segundo as autoras, é significativo, pois consistiu reivindicação da categoria a inclusão dos mesmos no plano de cargos e salários da Prefeitura, que foi concretizado, também, apenas no final dos anos de 1990. Quanto aos cursos realizados, as autoras registram especializações em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior e Pedagogia Empresarial como predominantes. Assim, *“a escolha de cursos pode estar relacionada com as possibilidades de mobilidade das professoras dentro do campo de atuação do pedagogo; evidenciam, portanto, uma expectativa em atuar para além dos espaços escolares e do ensino fundamental”* (SOCORRO et al., 2006:34).

Ressalta-se, ainda, que a maioria, 80,5% (oitenta vírgula cinco por cento), afirmou que realiza cursos de formação continuada. Já na pesquisa realizada por Gatti et al. (1994), 43% (quarenta e três por cento) não havia feito capacitação nos últimos três anos e apenas

24% (vinte e quatro por cento) estavam realizando algum tipo de curso naquele momento. Ressaltando-se que a maioria dos cursos foram oferecidos pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

No que se refere à atuação na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos uma diferença importante. Enquanto os dados coletados Gatti et al. (1994:250), nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão, *“indicam que os(as) professores(as) tendem a variar as séries às quais se dedicam não se especializando num tipo de trabalho, por exemplo, alfabetizar”*, Socorro et al. (2006:35), com amostra centrada no município de Belo Horizonte, registraram que 70,7% (setenta vírgula sete por cento) das professoras, que trabalham com alfabetização, já estão há mais de seis anos nessa classe, ou seja, uma grande concentração.

Destacamos, ainda, aspectos que dizem respeito às condições de trabalho dos professores/as. Na pesquisa realizada por Gatti et al. (1994:250 e 251), a maior parte dos professores não exerce trabalho além da docência em sua escola, contudo *“uma parcela não desprezível tem outra ocupação além desta escola”*, sendo esses casos mais expressivos em Minas Gerais e São Paulo. *“Dentre os que têm outro trabalho, 61% são docentes em outra escola, isto é, acumulam a função de professor(a) em dois ou mais estabelecimentos de ensino, e 17% trabalham na educação, mas não como docentes. Têm trabalho não associado à educação 6% desses professores”*. Em Belo Horizonte, mais de dez anos depois, as professoras trabalham predominantemente numa escola (65%, sessenta e cinco por cento). Contudo, segundo as autoras, é possível inferir que muitas trabalham em duas escolas, em dois turnos, num regime de dobra da carga horária na mesma escola, *“situação bastante comum na rede municipal de Belo Horizonte”* (SOCORRO et al., 2006:36). Relativamente aos salários recebidos, Gatti et al. (1994:251) ressaltam, a partir dos dados coletados, a importância fundamental que os mesmos exercem no padrão de vida das famílias. Da mesma forma, na pesquisa desenvolvida por Pereira e Andrade (2006:10), as professoras que são admitidas para receber salário mínimo, constituem uma referência socioeconômica na família e na região.

Quanto à imagem social e à forma como se vêem na docência, encontramos dados que nos levam à reflexão. Na pesquisa realizada por Gatti et al. (2006:254), 40% (quarenta por cento) dos professores entrevistados optaria por outra carreira, destacando-se como motivos a não-valorização, o salário baixo e a o trabalho desgastante. Questões que se articulam a uma imagem social negativa sobre a docência, quando reforçam a falta de respeito em geral com o trabalho dos professores, inclusive por parte dos alunos. Relativamente à

relação de respeito da comunidade para com os professores/as, as opiniões dividem-se, pois a maioria dos entrevistados no Maranhão considera que esse respeito existe. Já os professores de São Paulo e Minas Gerais afirmam que não (ibid., 254). Quanto aos aspectos gratificantes, ressaltam-se as atividades em sala de aula e a afetividade que envolve o trabalho.

Pode-se inferir que o clima profissional dos(as) professores(as) não parece ser dos mais alentadores, pois embora encontrem gratificação no trabalho em sala de aula e nas relações afetivas, estes nem sempre representam condição suficiente, pelas respostas assinaladas. Adicionalmente, os baixos salários, a ausência de condições de trabalho e oportunidades de atualização e as exigências extraclasse não contribuem em nada para um clima motivador para o trabalho e, portanto, para a superação das dificuldades que se apresentam (ibid., 256).

Se as análises das referidas pesquisas nos ajudam a compor um quadro mais amplo sobre a docência, apontando para as dificuldades sentidas e expressas pelos professores/as de três estados, o trabalho de Pereira e Andrade (2006), por se tratar de amostra localizada numa região rural e extremamente pobre, traz traços característicos de tantas outras regiões brasileiras e que não podem ser desprezados, ou seja, a natureza diferenciada das amostras nos ajuda a compor um quadro do que seja a complexidade e diversidade do perfil dos professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os autores do referido estudo procuram analisar que razões existem para que, em condições extremamente adversas, como as que foram descritas, as professoras continuem na docência. As condições de trabalho são percebidas pelas professoras como “*insatisfatórias*” e “*péssimas*” pela falta de infra-estrutura e de condições materiais das escolas - as longas distâncias percorridas pelas professoras e as difíceis condições de acesso (PEREIRA E ANDRADE, 2006). Para uma das professoras entrevistadas, a escola é um “*deserto*”, “*como metáfora não só do desamparo social, senão também da solidão profissional*” (ibid., 13). A dinâmica da sala de aula também é bastante peculiar, um ensino multisseriado, onde as professoras são também responsáveis pelo preparo da merenda. “*Enfim, tudo o que, pelo menos nos grandes centros, se compreende como trabalho pedagógico parece faltar ou sofre uma transmutação que torna irreconhecível a rotina da profissão docente nessas escolas e nesses exercícios profissionais*” (ibid., 13). E, assim, temos, nas palavras dos autores, a configuração “transmutada” da docência, indicando a diversidade de condições do exercício da profissão na realidade brasileira.

Retornando ao questionamento dos autores: o que permite que essas professoras permaneçam na profissão? Situando o trabalho docente no contexto do município pesquisado, as professoras ainda correspondem a uma imagem social privilegiada:

Filhas de trabalhadores rurais e urbanos, analfabetos e semi-analfabetos (exceto uma, cujo pai havia completado o 2º grau), conseguiram fugir, de algum modo, ao destino comum do trabalho manual, e isso constitui para elas enorme fonte de satisfação pessoal (“me sinto recompensada”; “a minha profissão é gratificante”). Por meio de investimentos materiais e, sobretudo, afetivos, tão mais duramente suportados (“muito lutei para chegar aonde cheguei”) quanto maior as dúvidas e as dificuldades enfrentadas, essas professoras conseguiram se situar num ponto do espaço social que, correlativo ao espaço físico onde atuam, permite ganho de posição, isto é, essa forma propriamente não-capitalista pela posse de um capital distintivo (no caso, ser professora num município pobre) (PEREIRA E ANDRADE, 2006:10).

Verificamos que, em regiões pobres do Brasil, apesar das difícilímas condições anteriormente sinalizadas, a docência ainda constitui uma referência distintiva tanto em relação à formação, quanto, inclusive ao nível socioeconômico. Realidade que, nos centros urbanos, aparece apenas na lembrança de antigas professoras, já que hoje tais condições não se verificam. Mas, segundo os autores, as professoras resistem também, por apoiarem-se numa saída: o “*carisma*” que se apresenta como “*uma espécie de operador prático que transforma os deficits (de posição, de localização, etc.) em rendimentos simbólicos pessoais*” (PEREIRA E ANDRADE, 2006:12 e 14).

Se, por um lado, é verdade que a análise desses estudos não compõe um quadro geral, pela limitação das amostras a determinados estados e também pelo fato de que os dois mais atuais referem-se apenas a dois municípios específicos, podemos, entretanto, encontrar neles traços e elementos que dialogam com a realidade da docência que conhecemos, marcada pela diversidade e por contradições. Por outro, percebemos também a distância e os desafios que se colocam entre a concepção de docência e as reivindicações sobre a profissionalização do magistério, explicitadas na legislação e na literatura educacional, que destacamos anteriormente, e as efetivas condições de exercício da docência.

4. ALGUMAS REFLEXÕES E DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE

Na presente pesquisa, o diálogo, entre Brasil e Portugal, foi sendo construído aos poucos, com o desenrolar do processo. Das primeiras aproximações mais tímidas, fomos vivendo a experiência de estudo em Portugal como tempo também para uma maior compreensão sobre o trabalho docente. E, necessariamente, por um lado, o olhar estrangeiro dirigido à educação portuguesa foi filtrado pelas experiências vividas no Brasil; por outro, de volta ao Brasil o olhar para as dinâmicas educativas também veio impregnado das

aprendizagens construídas lá e, assim, o diálogo foi tomando corpo, espaço e um sentido fundamental na tessitura da pesquisa desenvolvida.

Quanto à estruturação da carreira docente, em Portugal, observamos centralização no vínculo, ou seja, todos os professores do ensino público estão ligados diretamente ao sistema central de ensino e são regidos por um mesmo Estatuto da Carreira Docente, comum a todo território nacional, destacando-se ainda um sistemático processo de avaliação docente definidor da progressão na carreira.

No Brasil, os vínculos se dão a nível Estadual, Municipal ou com a rede privada, os Planos de Cargos e Salários também ficam atrelados à legislação específica desses sistemas e a avaliação do trabalho docente ocorre, prioritariamente, no estágio probatório.

Na estruturação da carreira, encontramos em comum a possibilidade de professores com vínculos por meio de contratos temporários. Destaca-se que, em Portugal, o Estatuto é único para os professores da educação pré-escolar, ensino básico e secundário, havendo correspondência dos índices remuneratórios, o que não ocorre no contexto brasileiro, onde os professores da educação infantil e das séries iniciais trabalham mais horas e, frequentemente, com salários inferiores aos professores que atuam do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Este fator, provavelmente contribui para que, no primeiro caso, encontremos maior fixação dos professores/as ao 1º CEB e, no segundo, uma grande flutuação, ou seja, para os/as professores/as brasileiros/as, o trabalho nos anos iniciais assume, muitas vezes, um caráter provisório pela expectativa de ascensão aos outros níveis de ensino e, conseqüentemente, de remuneração e de condições de trabalho.

A trajetória que observamos possibilita a leitura de uma crescente e cada vez mais sistemática intervenção social sobre os processos educativos, intervenção que, se revela avanços quantitativos e qualitativos, revela também, e, nesse caso, na maioria das vezes, por vozes subterrâneas e avessas às estruturas políticas do sistema, as dificuldades que, em sua complexidade, manifestam-se na dinâmica das sociedades contemporâneas e também no dia-a-dia daqueles e daquelas que vivem a escola e a docência.

Se, por um lado, o reconhecimento dessa complexidade não nos imobiliza, mas nos impulsiona num movimento essencialmente filosófico de reflexão crítica e propositiva sobre o trabalho docente; por outro, encontramos, nele, indícios da materialidade cotidiana vivida pelos professores/as na construção/reconstrução de suas histórias de vida e formação.

NOTAS

ⁱ Bragança, 1997.

ⁱⁱ Lopes e Ribeiro, 2000; Jesus, et.al.1994, 1996 e Jesus e Abreu, 1994.

ⁱⁱⁱ Depoimento oral de professora do 1º CEB em uma escola do Concelho de Sintra, no dia 28 de Abril de 2005.

^{iv} Depoimento oral de professora do 1º CEB de uma escola da grande região de Lisboa, no dia 28 de Abril de 2005.

^v Conferência intitulada “Saber Educativo e Culturas Profissionais – contributos para uma construção/desconstrução epistemológica”, proferida no dia 7 de Abril de 2005.

^{vi} Observações feitas pelos professores e professoras que fizeram parte de uma mesa de comunicações durante o Fórum de Discussão - “Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança”, realizado na Universidade do Minho, em Fevereiro de 2005.

^{vii} Ressalta-se que é muito comum em todos os sistemas de ensino, que os professores tenham duas matrículas, ou seja, realizam dois concursos públicos e trabalham em dois turnos, muitas vezes em três, ou seja, manhã, tarde e noite, compondo vínculos com as redes estaduais, municipais e também em escolas privadas.

^{viii} Pesquisa realizada por meio de questionário a todos os professores do 1º ciclo da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (SOCORRO, MACEDO E MORTIMER, 2006:29).

^{ix} O referido estudo foi desenvolvido por meio de questionários com questões abertas e fechadas e a amostra constituída de professores do, então, 1º grau, ou seja, de 5ª a 8ª séries e não apenas professores dos anos iniciais (GATTI, ESPOSITO E SILVA, 2006:249).

^x Estudo realizado por meio de questionários e entrevistas com trinta e seis professoras de dez escolas públicas do município de Baraúna (PEREIRA E ANDRADE, 2006:9).

^{xi} Considerando que este estudo refere-se a professores da 1ª a 8ª série, do então 1º grau, podemos tomar o indicativo de que o percentual relativo aos professores de 1ª a 4ª série é provavelmente inferior aos 53%.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGANÇA, I. F. S. A pesquisa educacional e a formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. , v.78, p.439 - 445, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasil. Acedido em Fevereiro de 2007, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

GATTI, Bernadete A., ESPOSITO, Yara Lúcia e SILVA, Rose Neubauer. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, 48, 248-260, 1994.

JESUS, S.N.; ABREU, M.V., ESTEVE, J.M. e LENS, W. Uma abordagem sociopolítica do mal-estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXX, 1, 51-64, 1996.

JESUS, Saul Neves e ABREU, Manuel Viegas. Projecto profissional e expectativas de realização dos professores – um estudo exploratório. *Inovação*, 7, 215-221, 1994.

LOPES, Amélia e RIBEIRO, Agostinho. Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (dê)scontentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 43-58, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Sistema educativo português: situação e tendências – 1990 - 2000*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.min-edu.pt, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Alunos matriculados, segundo a natureza do estabelecimento, distribuição percentual, por nível e modalidade de ensino*. Portugal. Acedido em Fevereiro de 2007, em: www.giase.min-edu.pt.

NÓVOA, Antonio. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Inovação*, 4 (1), 63-75, 1991.

NÓVOA, António. Eu pedagogo me confesso: diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, 14(1-2), 9-33, 2001.

PEREIRA, Gilson R. de M. e ANDRADE, Maria da Conceição Lima. Lucro de ação: um exame das condições de possibilidade do magistério oficial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 215, 9-16, 2006.

PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro. Portugal. Acedido em Agosto de 2005, em: http://www.min-du.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=353&categoriaID=pri.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEE). *Manual: ano letivo 2006 – quadro de horários*. RJ, 2006.

SOCORRO, Maria, MACEDO, Alencar Nunes e MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil de professoras do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 215, 29-43, 2006.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, 70, 129-155, 2000.