

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Faculdade de Educação

**O AFASTAMENTO DA SALA DE AULA E O PERCURSO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE
ESTADUAL DE BELO HORIZONTE**

Maria Clara do Amaral Campos

Belo Horizonte
2009

Maria Clara do Amaral Campos

**O AFASTAMENTO DA SALA DE AULA E O PERCURSO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE
ESTADUAL DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Leila Alvarenga Mafra

**Belo Horizonte
2009**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C198a Campos, Maria Clara do Amaral
O afastamento da sala de aula e o percurso profissional de
professores de
uma escola da rede estadual de Belo Horizonte / Maria Clara do
Amaral Campos
Belo Horizonte, 2009.
125f.

Orientador: Leila Alvarenga Mafra
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Professores – Teses. 2. Condições de Trabalho – Teses. 3.
Saúde
Ocupacional – Teses. I. Campos, Maria Clara do Amaral. II.
Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais. III. Título

CDU: 371.1

Maria Clara do Amaral Campos

**O Afastamento da Sala de Aula e o Percorso Profissional de Professores de
uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Belo Horizonte**

Banca Examinadora:

Profa. Dr^a. Leila Alvarenga Mafra (Orientadora) PUC Minas

Profa. Dr^a. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos - UFMG

Profa. Dr^a. Magali de Castro

PUC Minas

Ao Chico, marido, companheiro e parceiro nessa empreitada.

Aos meus filhos, Teresa e Frederico, pela compreensão.

A amiga Margareth, pelo incentivo constante.

AGRADECIMENTOS

À professora Leila, por tudo que me ensinou e por acreditar na proposta deste trabalho,

Aos professores do mestrado em educação da PUC Minas, pela contribuição para o meu crescimento acadêmico,

À Valéria e Renata, secretarias do Programa, sempre disponíveis para ajudar,

Às colegas June, Raquel e Josane, pelo companheirismo,

Ao Diretor da escola pesquisada, pela disponibilidade na abertura da escola para a pesquisa,

Às secretárias Ângela e Vânia, da escola, pela paciência ao fornecer os dados,

Ao Dr. Gabriel, pela ajuda na busca das fontes,

À Maria da Conceição Costa Marques, Maria das Graças Vilela e a prof.^aEliana Novais, da secretaria estadual de educação de MG, pelas informações preciosas,

À Marbele Pinto de Oliveira e Mônica Pereira de Melo Vieira, do Departamento médico do Estado,

Às professoras entrevistadas, pela disponibilidade e boa vontade,

Ao Caio e Jú, pela ajuda nos gráficos,

À amiga Margareth, pelo incentivo constante,

À amiga e professora de português Juju, pela revisão do texto,

Aos meus filhos, Teresa e Frederico, pela ajuda no computador e na organização dos dados, pela paciência, incentivo e carinho constantes,

Ao meu marido, Chico, que sempre acreditou, incentivou, custeou e ainda animava nas horas difíceis,

Aos padrinhos, Leda e Ruy Lourenço Filho, pelo exemplo de dedicação acadêmica e incentivo,

À minha família, por entenderem minha ausência,

*O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. **Por isso eles são imprescindíveis. (Moacir Gadotti)***

RESUMO

Pretendeu-se nesta pesquisa analisar, a interrelação entre os processos de afastamento e abandono da sala de aula, as estratégias construídas pelos professores em suas carreiras e as diferentes experiências nelas vividas. Nesse sentido, argumentamos que o afastamento da sala de aula possa resultar, nos percursos dos professores, de elementos que integram o universo profissional, insatisfações pessoais e padrões socioculturais encontrados nas escolas. O Magistério tem uma trajetória construída social e historicamente. O papel e o modelo do professor, as finalidades e exigências da educação, em diferentes tempos históricos são fatores fundamentais no desenvolvimento e entendimento dessa profissão. No Brasil, o afastamento da sala de aula é um fato que tem ocorrido ao longo da profissionalização do magistério. No entanto, alguns autores revelam que este fenômeno tem se intensificado a partir dos anos 90 do século passado (Codo, 2001) e, sua recorrência, gerado indagações sobre a regulação destes processos nos níveis da gestão escolar. Outros pesquisadores têm apontado, como possíveis causas para o afastamento e o abandono da sala de aula, a feminização da profissão, a democratização da escola, a desvalorização social da profissão, os baixos salários, a formação inicial inadequada e as condições e intensificação do trabalho escolar. As conseqüências desse afastamento docente afetam a vida na escola, o interesse e o envolvimento do professor com o seu trabalho. Poucos estudos, no entanto, têm relacionado o afastamento dos professores da sala de aula com o percurso profissional. Acredita-se que o estudo sobre percursos profissionais dos professores possa fornecer pistas para o entendimento da gênese do processo de afastamento e de licenças obtidas no exercício do magistério.

Palavras-Chave: Afastamento da sala de aula – Profissão docente – Percurso profissional – Ajustamento Funcional.

ABSTRACT

This research is aimed at analyzing the relationship between work absentee and quitting, career strategies, and experiences built up by teachers through out teachers' professional lives. We argue that classroom absentee may result from personal teaching dissatisfaction, social and cultural patterns found within schools and working conditions. We also believe that teacher's trajectory and professional development are based on social and historical grounds. Therefore, the purpose and ultimate ends of education, at different historical times, defines teacher's role and model and offer basic knowledge and understanding for teaching practices.

In Brazil, teacher's classroom absentee has been registered along the development of teachers' profession and training efforts. However, Codó (2001) had stated that this phenomenon is been increasing since 1990. This fact raises questions about the real conditions for controlling it by school administration. Different researchers have also pointed out possible causes related to this problem, such as: teaching as a women profession, the democratization of public schools, school social and cultural differentiation, social recognition of teaching, low salary, inadequate teacher education and training and intensification of working activities.

It has been registered that absentee from schools affects the schools' life and teachers' interest in teaching and learning processes. However, few studies have attempted at investigating that quitting work among teachers may have some relationship to professional development and career. We believe this study may contribute to deeper the understanding of teachers' personal and professional facts related to the increase of teachers' absentee and quitting from school jobs.

Key words: Teachers Absentee, teaching profession, teachers professional trajectory.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formatura no magistério e obtenção do ajustamento funcional.....	111
Gráfico 2 – Número de capacitações.....	112
Gráfico 3 – Tempo que lecionaram dois turnos.....	113
Gráfico 4 – Dificuldades relacionada a prática docente.....	114
Gráfico 5 – Tipos de eventos freqüentados.....	115
Gráfico 6 – Atividades culturais e de lazer.....	116
Gráfico 7 - Atividades desempenhadas semanalmente.....	117
Gráfico 8 - Gênero musical preferido.....	118
Gráfico 9 - Gêneros literários preferidos.....	119
Gráfico10 - Programas de TV preferidos.....	120
Gráfico11 - Esportes preferidos.....	121
Gráfico12 - Freqüência de viagens realizadas.....	122
Gráfico13 – Leitura de periódicos.....	123

LISTA DE SIGLAS

HEM.....	Habilitação Específica para o Magistério
MEC	Ministério da Educação e Cultura
CEFAM.....	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases
CAPES.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENAFOR..	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
SCSS.....	Superintendência Central de Saúde do Servidor
SERHA.....	Secretaria de Estado de Recursos Humanos e Administração
IPSEMG.....	Instituto de Previdência Social do Estado de Minas Gerais
MOBRAL....	Movimento Brasileiro de Alfabetização
LIP.....	Licença por motivo particular
PREMEM....	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
UFMG.....	Universidade Federal de Minas Gerais
LER.....	Lesão por esforço repetitivo
UNIVALE....	Universidade do Vale do Rio Doce
FEBEM.....	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FDG.....	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
INSS.....	Instituto Nacional do Seguro Social
UNIPAM.....	Universidade de Patos de Minas
UNICAMP..	Universidade de Campinas
PNE.....	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 - Orientações Metodológicas.....	14
1.2 - A escolha da escola.....	15
1.3 - Os sujeitos da pesquisa.....	18
1.4 - A análise das narrativas.....	19
2. A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: DESCONTINUIDADE E INCERTEZAS	21
2.1 - As políticas de ajustamento funcional no Estado de MG.....	32
2.2 - O ajustamento funcional na percepção do diretor e das assistentes sociais .	38
3- AS PROFESSORAS EM SITUAÇÃO DE AJUSTAMENTO FUNCIONAL	44
3.1 - Zita: o sonho interrompido de ser professora.....	44
3.2 - Milene: as escolas polivalentes.....	48
3.3 - Renata: o trabalho com economia doméstica, um jeito diferente de lecionar.	52
3.4 - Miriam: a saudade da sala de aula.....	56
3.5 - Lucia: a professora e a supervisora.....	60
3.6 - Elisa: ser professora na escola particular e na escola pública.....	63
3.7 - Junia: ser professora na escola rural e na cidade.....	67
3.8 - As semelhanças e diferenças nas narrativas das professoras.....	70
4. CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	93
APÊNDICE B – Modelo do questionário	95
APÊNDICE C – Análise dos resultados do questionário.....	108
APÊNDICE D – Sigla e função dos servidores da educação.....	124

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende analisar o afastamento da sala de aula pelos professores e buscar compreender e descrever este fenômeno que tem afetado, de forma ampla, grande parte das escolas públicas estaduais de Minas Gerais. Pretende-se analisar tal ocorrência com professores efetivos, tendo como campo de estudo uma escola do ensino básico da rede estadual.

Desde o início de minhas atividades na escola pública, ficou claro que um considerável número de professores se afasta da sala de aula por licença médica, ocasionando grande número de perdas de dias letivos no decorrer do ano, que precisarão ser posteriormente compensadas. Pode-se dizer que raro é o dia em que o quadro de professores esteja completo. As licenças médicas variam de duas a três semanas e permitem ao professor não comparecer à escola nesse período. Um grande número desses professores, em função das licenças, encontram-se assim, em “ajustamento funcional”, caracterizado como uma situação de acidente de trabalho, em que se comprova que o professor não pode mais permanecer em sala de aula exercendo a atividade docente. No entanto, encontra-se apto ainda a prestar outros serviços dentro da escola como, trabalhar no xérox, na biblioteca, na secretaria, etc.

Essas manifestações de afastamento ou licenciamento da docência, mais recentemente, têm sido incorporadas a um fenômeno mais amplo denominado de “mal estar docente”.

Alguns estudos, tais como (Nóvoa1995), Loureiro (2001), Esteve (1991) apontam o aparecimento crescente de pressões geradoras de tensão na vida dos professores na atualidade, como: a intensificação do trabalho nas escolas, a introdução de dispositivos de controle e de avaliação, seja no quadro institucional ou na progressão da carreira, e as mudanças no relacionamento da escola com os pais e a comunidade. Além desses aspectos, a necessidade e a exigência de uma formação continuada, frente à precariedade da formação inicial, à democratização do acesso à escola básica, e à incorporação de um amplo contingente de alunos dos meios populares, parecem contribuir para o agravamento dessas tensões.

Aliada a esses fatores, tais autores vêm registrando uma persistente desvalorização social da profissão docente. Tal desprestígio pode estar vinculado à

incompatibilidade do ofício à respectiva remuneração ou ao seu desprestígio social quando comparada a de outras profissões que exigem escolaridade e dedicação semelhante.

Na década de 80, Andy Hargreaves, na Inglaterra, baseado nos estudos de Larson e Apple (1998) sobre o processo de trabalho e a proliferação das tarefas administrativas sob a responsabilidade do professor, afirma ao analisar a intensificação desse trabalho que:

As expectativas acrescidas, as exigências mais amplas, a maior prestação de contas, as maiores responsabilidades ao nível do trabalho social, as inovações múltiplas e as maiores quantidades de trabalho administrativo, todos esses elementos ilustram o programa da sobrecarga crônica de trabalho. As pressões, o *stress*, a falta de tempo para relaxar e até para falar com os colegas fazem parte do processo de intensificação. (HARGREAVES 1998 – pág.153)

As licenças e afastamentos nas escolas públicas brasileiras, de ensino fundamental, não constituem um fenômeno recente, pois existem registros de sua recorrência já por várias décadas (Lapo e Bueno, 2007). É possível associá-las ao fenômeno do “mal-estar docente”? Que fatores estariam, de fato, contribuindo para o intensivo uso desse artifício no magistério brasileiro?

A expressão “mal-estar docente” foi utilizada por Berger (1957), citado por Esteve (1991) para descrever os efeitos negativos e permanentes que afetam a personalidade do professor, em consequência das condições sociais e psicológicas em que se exerce a docência. Para esse autor, o mal-estar é uma doença social produzida pela falta de apoio aos professores por parte da sociedade.

Freundenberg (1974), citado por Oliveira, usa o termo “*burnout*” como o resultado do esgotamento, decepção e perda de interesse pela atividade de trabalho que surge nas profissões que trabalham em contato diário com pessoas em prestação de serviço, e como consequência desse contato diário no seu trabalho”. É como se o professor estivesse sendo “implodido” pelo desgaste físico e psicológico.

Guerra (1983), citado por Alves (1997), denominou esse fenômeno de “erosão docente”, por ela caracterizado como desgaste de ilusões, de esperanças e de compromisso do educador, no exercício de sua função, ao longo do tempo. Os sintomas incluem um elevado absenteísmo, falta de comprometimento, anormal desejo de férias, estima pessoal baixa, incapacidade para levar a escola a sério. O

absenteísmo é a ausência dos trabalhadores ao trabalho naquelas ocasiões em que seria de esperar a sua presença.

Codo (1999) usa o termo “*Burnout*” associado ao conceito de fadiga – exaustão – *stress* no magistério.

As consequências desse afastamento docente afetam a vida na escola e o envolvimento do professor com o trabalho. Fica evidente a ruptura de alguns vínculos na sua relação com os alunos, a quebra na continuidade do processo ensino-aprendizagem, as alterações no planejamento pedagógico da escola, a necessidade de se contratar um professor substituto e integrá-lo ao projeto da escola onerando duplamente o próprio Estado.

Acredita-se que o estudo sobre o percurso profissional dos professores possa fornecer também pistas para a compreensão da gênese desse processo de afastamento e de licenças do magistério. A análise dos percursos ou ciclos de vidas profissionais leva em conta os fatores objetivos e subjetivos que possam estar associados ao afastamento do trabalho.

O interesse dessa pesquisa é apreender as diferentes razões que fundamentam o alto índice de afastamento do magistério nas escolas primárias brasileiras, relacionados ou não, ao *burnout* e como se dão esses afastamentos em uma escola considerada tradicionalmente de sucesso na rede estadual de ensino. Em que momentos do percurso profissional, o afastamento da sala de aula é mais acentuado?

Que razões são apresentadas pelos professores para justificar esses afastamentos da sala de aula?

Qual a regularidade dos pedidos de afastamento e o amparo legal que sustenta essas solicitações nas décadas de 80, 90 e nesta 1ª década do ano de 2000? Nesse período, os afastamentos se intensificaram ou reduziram?

Portanto, o tema central da pesquisa é analisar e compreender as razões dos afastamentos da sala de aula dos professores de uma escola pública relacionando-os com o percurso profissional e com as situações de “ajustamento funcional”.

A dissertação está estruturada em três capítulos e a conclusão.

O capítulo 1 apresenta a Introdução e trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa, a escolha do método, a relevância da escola pesquisada, os sujeitos envolvidos no trabalho e os aportes utilizados para a análise dos dados.

No capítulo 2 aborda-se o tema da profissão docente no Brasil e apresenta-se a legislação que, historicamente, tem assegurado e regulado o direito de ajustamento funcional aos servidores e professores no Estado de Minas Gerais.

No capítulo 3 apresenta-se o perfil e o percurso profissional das professoras, em ajustamento funcional, que foram entrevistadas ressaltando algumas pesquisas, trabalhos e produções científicas que contribuíram para ampliar a compreensão sobre o tema proposto.

Nas considerações finais, discutiram-se os principais resultados sobre as condições e processo do afastamento da sala de aula, a partir das experiências vividas e narrativas das professoras e seus efeitos sobre o desencanto com a profissão.

1.1 - Orientações Metodológicas

O método qualitativo de investigação foi escolhido para ajudar a compreender o processo do afastamento dos professores da sala de aula e analisar o significado por eles construído sobre este processo. Na investigação qualitativa, o pesquisador frequenta os locais em busca dos fenômenos pelos quais está interessado e apreende o contexto natural da escola, que será o local de realização do trabalho. Entende-se que esses fenômenos podem ser mais bem compreendidos quando são observados no seu ambiente habitual de ocorrência, pois se faz necessário considerar o contexto social e histórico. As narrativas são assim construídas a partir de comportamentos naturais das pessoas ao conversar e responder às perguntas e transcritos em forma de palavras ou imagens, e nunca em números. O sujeito expressa livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos. Todos os gestos, as piadas, o tom de voz, a postura corporal, a decoração do ambiente, tudo passa a constituir pistas que podem ser analisadas de forma minuciosa.

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (BIKLEN, 1994).

Nesta abordagem, as estratégias mais representativas são as fontes orais, e dentre elas, as entrevistas se destacam. Nesse caso, as narrativas dos professores foram construídas a partir de cada percurso profissional, que é único e permeado de

significados, crenças, valores, não cabendo, portanto, instrumentos pré-definidos, fechados e padronizados para obtê-las. Procurou-se assim a compreensão dos comportamentos e atitudes a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As entrevistas, neste estudo, constituem, pois, uma oportunidade especial para se obter a descrição dos percursos profissionais dos professores e apreender as explicações dadas por eles ao afastamento da sala de aula e seus significados.

Segundo Ludke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Especialmente, as entrevistas não totalmente estruturadas permitem uma interação entre quem pergunta e quem responde, possibilitando, ao entrevistado, discorrer sobre o tema proposto de maneira tranquila. Para esses autores, a grande vantagem da entrevista é a captação imediata da informação desejada, pois o depoimento falado é único, não se repetindo de modo exatamente igual em outro momento. Outro aspecto importante ressaltado é que a entrevista é geralmente retrospectiva, pois os sujeitos atribuem um significado social a fatos e eventos relatados e acontecidos no passado. A percepção dos indivíduos, influenciada pelos valores e normas vividos historicamente, é que vai atribuir significados aos acontecimentos.

Definido o método de investigação, foi delimitada a escolha da escola para a realização da pesquisa. A opção foi feita por uma escola pública em que houvesse índices recorrentes de afastamento de sala de aula pelos professores e que não fosse considerada “escola de risco”, pois não era objetivo do estudo considerar o fator violência e a precariedade das condições de trabalho dos professores como elementos que pudessem interferir no fenômeno.

1.2 - A escolha da Escola

Assim, a Escola Estadual Barão do Rio Branco foi escolhida para a pesquisa por representar, na memória coletiva e social da cidade, um lugar especial no cenário educacional mineiro. Ela está situada na zona sul de Belo Horizonte e, comparativamente às demais, essa região apresenta um nível menor de violência e periculosidade. A escola apresenta-se bem equipada frente às demais escolas estaduais e como consequência, pode ser considerada um local apazível para se

trabalhar. A pesquisa visa investigar como ocorrem os afastamentos da sala de aula e como são concedidas as licenças médicas dos professores desta instituição no período de 1980 a 2008.

O Grupo Escolar Barão do Rio Branco foi a semente que frutificou na obra admirável do ensino modernizado, atuando como padrão e modelo de novas escolas. Foi, portanto, considerável a sua influência no ambiente educacional de Minas, onde se destaca brilhantemente o histórico estabelecimento de ensino, cujas tradições vêm sendo conservadas e enriquecidas pelo constante devotamento da professora mineira. (BIAS FORTES, 1956)

A escola foi fundada em 11 de novembro de 1906. De acordo com o jornal Minas Gerais (1906) citado por Casasanta (2006) “Está fundado o primeiro grupo escolar, com o qual o Sr. Dr. Carvalho Brito inicia a execução da reforma de instrução pública prometida no programa do atual governo”.

A importância atribuída à educação no projeto republicano faz com que seus adeptos, a exemplo do que ocorre nos países avançados, defendam a oferta a todos de uma instrução leiga e gratuita e insistam nos compromissos do estado em relação à escola. (CASASANTA, 2006)

A escola começa a funcionar regularmente em 1º de fevereiro de 1907 com 230 alunos. Era constituída de cinco classes com cinco professoras regentes. O prédio se localizava na Avenida Liberdade, atual João Pinheiro, na residência oficial do secretário do interior. Desde já, se destacava como símbolo de importância na paisagem da cidade. Em 8 de março de 1910, o 1º Grupo Escolar passa a se chamar “Grupo Escolar Barão do Rio Branco” em homenagem ao estadista brasileiro e, em 1914, é transferido para o prédio definitivo, situado na Avenida Paraúna, hoje Avenida Getúlio Vargas, em região nobre da cidade.

Sua arquitetura representava a importância da escola no início do século XX. Grandioso, se distinguia na paisagem da cidade ocupando uma área de 4600 metros quadrados em construção térrea, o prédio dispunha de salas de aula arejadas, refeitório e quadras de esportes em blocos separados.

O novo modelo de escola era denominado Grupo Escolar. O ensino passa a ser seriado e sequencial no lugar das classes reunidas com alunos de diferentes níveis de aprendizagem. As séries escolares passavam a corresponder ao ano civil e as crianças eram aprovadas para a série seguinte ou retidas em exame final. O

diretor era quem organizava a escola, auxiliava os professores na elaboração das aulas, colocava-os a par das novidades pedagógicas, e cada classe se encontrava sob a autoridade única do professor, produzindo uma hierarquia funcional pública.

Em seu percurso, a Escola enfrentou avanços, retrocessos e mudanças nas políticas públicas de educação, como a mudança de seu nome, de Grupo Escolar para Escola Estadual e seu atendimento de crianças de 6 a 10 anos para adolescentes de 11 a 15 anos. Outra mudança ocorreu em 1992, com a introdução dos princípios de gestão democrática na administração das escolas da rede pública estadual. A escolha da direção da escola passou a ser realizada com a participação da comunidade escolar por meio de eleição e não mais por indicação da administração estadual. Segundo a diretora Ana Lucia Vieira Barra (1992-1994) esta foi a primeira escola da rede estadual mineira a implantar a gestão colegiada.

Ao longo de sua história, o Barão teve e tem em seu corpo docente um de seus pilares de sustentação. Garantindo um ensino de alto nível, mantendo a tradição de uma escola inovadora, respondendo aos embates das oscilações advindas da descontinuidade das políticas no setor público, ele vem exercendo um papel decisivo na superação das crises, na busca das alternativas. (CASASANTA, 2006).

O quadro abaixo é referente ao número de alunos da escola desde a década de 80.

Ano	Nº. Alunos
1980-1984	4724
1985-1989	4297
1990-1994	5185
1995-1999	6896
2000-2004	7325
2005-2008	5233

A escola passou a receber alunos da 5ª série no ano de 1995 e assim a cada ano ia surgindo uma turma da etapa seguinte. Atualmente a turma de crianças menores é da 4ª série, que já não existirá no ano de 2009.

Em 1999 e 2000 existiu o curso noturno para alfabetização de adultos com 904 e 856 alunos respectivamente.

1.3 - Os sujeitos da pesquisa e a consulta aos arquivos da escola

Escolhida a Escola Estadual Barão do Rio Branco, procurou-se, então, a direção para viabilizar a possibilidade da realização da investigação naquela instituição, o que foi atendido imediatamente. Em seguida procurou-se a secretária da escola que forneceu os arquivos escolares para consulta de dados objetivos referentes ao número e às razões dos afastamentos concedidos entre 1980 a 2000. Durante dois meses foi realizado um levantamento das professoras que mais se ausentaram durante o período escolar nesses vinte anos, totalizando vinte e oito professoras. No entanto, muitas professoras que constavam na lista não pertenciam mais ao quadro da escola ou já estavam aposentadas. Das professoras em exercício efetivo na escola, e que se encontravam em ajustamento funcional, sete se dispuseram a ser entrevistadas para participar do trabalho.

As entrevistas com as professoras foram previamente combinadas e realizadas entre os meses de fevereiro a abril de 2008. Os depoimentos foram gravados com a autorização das mesmas de modo a registrar a maior fidelidade possível. O tempo de entrevista com cada uma das professoras foi em média de uma hora e meia. Foram realizadas no estabelecimento de ensino em que elas atuavam, sendo que apenas uma entrevista foi agendada previamente e realizada na casa da professora. Os depoimentos foram gravados para posterior transcrição. Foi providenciada e obtida uma autorização escrita para publicação e utilização das gravações para a pesquisa. Os nomes das professoras foram alterados como forma de preservar seu anonimato.

Nas entrevistas com as professoras, buscou-se obter informações sobre: a escolha da profissão, a sua formação inicial e continuada, seu percurso profissional, as dificuldades encontradas na sua prática docente, o adoecimento, as licenças que obtiveram para se afastar da sala de aula e o processo do ajustamento funcional. (apêndice p.93). Dessa forma, procurou-se desvelar os investimentos de cada professora e as estratégias pessoais na sua formação, a interação com os alunos, a percepção sobre sua profissão e as razões que favoreceram o afastamento da sala de aula.

Além da entrevista semi-estruturada, foi aplicado um questionário às professoras privilegiando a coleta de informações sobre as características sociais,

econômicas e culturais das mesmas. Acredita-se que o “estilo de vida” das professoras, dentro e fora de sala, possa influenciar a prática educativa e a sua vida profissional. Para isso, foram focalizadas, nesse questionário, questões que permitissem obter informações sobre a posição social, profissão e nível de escolarização dos pais, gostos e práticas culturais das professoras e do seu grupo familiar, além de informações sobre a formação escolar e profissional das professoras. (ver apêndice p.95)

De forma complementar, foi também realizado um levantamento quantitativo a fim de analisar os registros oficiais de afastamento de sala de aula e licenças médicas de professores, na Secretaria Estadual de Educação. Depois de várias tentativas foi obtido um levantamento numérico dos ajustamentos funcionais só a partir de 2000.

Foram também entrevistadas duas assistentes sociais, além das professoras, que trabalham no Departamento Médico do Estado e prestam assistência às professoras que se encontram licenciadas ou procuram a licença médica. O médico responsável pelo setor não se dispôs a participar. Já o diretor da escola disponibilizou seu depoimento sobre as consequências do ajustamento funcional na estrutura e funcionamento da escola.

A legislação específica sobre as licenças e o ajustamento funcional foi consultada para melhor esclarecer as políticas públicas definidas para esses casos e as mudanças que foram ocorrendo.

1.4 - A análise das narrativas

As narrativas foram trabalhadas a partir da análise de conteúdo e análise de discurso.

A análise de conteúdo das narrativas da vida profissional das professoras procurou identificar e interpretar as dimensões mais recorrentes que entram em jogo nos processos de interação desenvolvidos no contexto sócio-cultural, dinâmico do seu universo profissional.

A análise do discurso encaminha-se para a crítica da linguagem e sobre as condições da produção da linguagem, que podem estar presentes na análise de conteúdo, pois acredita-se que a verdade dos significados se encontra na

significação dos textos. Procura-se entender o sentido relativo às convenções, às intenções, à identidade dos sujeitos envolvidos e ao contexto que estão inseridos. Pêcheux (1994) vê os protagonistas do discurso como a representação de lugares determinados na estrutura da formação social. Assim, no contexto escolar, há o papel do diretor, do professor, do aluno; cada um com seu lugar determinado representando a imagem que fazem de si e do lugar do outro. “Aquele que fala o faz de um lugar determinado, que regula o seu dizer” (Cardoso, 1999). As palavras mudam de sentido segundo as posições assumidas por aqueles que as empregam. Segundo Foucault (1969) não se diz uma coisa qualquer, num momento qualquer, em qualquer lugar. Portanto, a análise do discurso deve ser relacionada com a posição do agente no campo das lutas sociológicas e ideológicas.

O processo da análise das narrativas iniciou-se logo após a realização das entrevistas. Os depoimentos foram transcritos e submetidos à fase da análise propriamente dita. Foi transcrito o registro da fala de cada entrevistado, tal como ela se deu. Em seguida, uma outra versão dos depoimentos foi transcrita eliminando-se os vícios de linguagem, com a preocupação de se manter o sentido exato da fala do professor e que foi mostrada a cada um, que autorizou, assim, a publicação sob a forma de codinomes. Foram feitas outras leituras de cada entrevista com o objetivo de familiarizar com as experiências narradas.

Iniciou-se, então, a fase de organização desses dados, separando as falas que se referiam ao mesmo tema, reorganizando as entrevistas e dando origem às categorias de análise, que foram as seguintes: a escolha da profissão, a formação inicial, o percurso profissional, as dificuldades encontradas na prática docente, o adoecimento e o ajustamento funcional. Por fim, iniciou-se a escrita do percurso de cada professora dialogando com os estudos teóricos e com os registros oficiais, que foram analisados, considerando sua relevância para o estudo, como fonte que acrescenta informação ou contrapõe dados coletados. Por meio desses, pretendeu-se também verificar a incidência de afastamentos e licenças ao longo da história.

2. A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: DESCONTINUIDADE E INCERTEZAS

O magistério, como toda profissão, tem uma trajetória construída social e historicamente. O papel e o modelo do professor, as finalidades e exigências da educação em diferentes momentos históricos são fatores fundamentais no desenvolvimento e entendimento dessa profissão.

O afastamento da sala de aula é um fato que tem ocorrido ao longo da profissionalização do magistério. Diversos autores têm levantado fatores como a feminização da profissão, a maior diversidade sócio-cultural dos alunos, a desvalorização social da profissão, os baixos salários, a formação inicial inadequada e a intensificação do trabalho como possíveis causas do afastamento e do abandono da sala de aula.

Gatti (1997) considera que a escolha pelo magistério nem sempre se constitui em escolha pela carreira docente, pois grande parte dos que fazem esse curso não pretendem exercer a profissão. Já os estudantes que declaram sua opção pela docência se mostram apreensivos em entrar e permanecer na profissão em função da forma que esse trabalho é socialmente considerado, tanto no setor público, como no privado. A imagem e importância do professor como formador das novas gerações não tem sido igualmente valorizadas nas representações coletivas entre os diferentes grupos sociais.

Dentre as consequências desse fenômeno, observa-se a precária condição de remuneração e a desvalorização social dos docentes. Segundo Gatti (1997), a relação remuneração e desempenho profissional associam-se a aspectos de auto-estima e valor social influenciando no perfil do profissional e em suas condições básicas de atuação da atividade docente.

Em seus estudos, na década de 60, Pereira já apontava a falta de motivação e os incentivos insatisfatórios como um dos problemas mais graves no magistério primário. Era preocupação desse período, o desinteresse dos alunos egressos do Curso Normal pelo exercício da docência. De acordo com o autor, no conjunto das representações coletivas acerca do prestígio das profissões, o professor, naquela ocasião, ocupava o 10º lugar, numa lista encabeçada por médicos, seguidos dos advogados, padres, diretores de empresas, jornalistas, fazendeiros, gerente comercial e gerente de fábrica.

Ainda sobre a questão da escolha da profissão, vale lembrar que a docência foi a primeira oportunidade a se abrir para as mulheres no campo profissional.

O Curso Normal apresentava-se como a única oportunidade que muitas moças das cidades do interior dos estados tinham para estudar nas capitais e nos grandes centros. Como herança de um país agrário e uma estrutura familiar patriarcal autoritária, muitos pais fazendeiros só permitiam a mudança de suas filhas para o ingresso no Curso Normal.

Não havia outra profissão também lá naquela época, não é? “A moça ou ficava em casa costurando ou ia ser professora”.

Os pais também achavam importante ser professora. só tinha essa profissão para as filhas. (CASTRO, 2005 p.156)

Segundo o trabalho de pesquisa de Faria (2005) sobre a história da feminização do magistério no Brasil, a política educacional e a legislação, na passagem do século XIX para o XX, em Minas Gerais, já indicavam a criação das possibilidades da feminização do magistério. Vale lembrar o discurso do secretário do interior de Minas Gerais (1879) que afirmava, sem subterfúgios, que o regulamento estabelecia a preferência pela professora nas séries iniciais por melhor compreender o caráter infantil, sendo, portanto mais indicada para educar e dirigir crianças em “tenra idade”. Esse fato pode ajudar a explicar histórica e socialmente a disseminação do magistério primário entre as mulheres e o conseqüente afastamento do homem na docência, nessas mesmas séries.

A formação básica da professora, além do domínio adequado do Português, História do Brasil, Francês, Aritmética, Ciências Naturais, abraçava saberes que serviam de apoio pedagógico, como Música, Desenho, Pintura, Trabalhos Manuais, Etiqueta Social. O aperfeiçoamento cultural e a ampla formação eram também de interesse de muitas “moças casadoiras” que não tinham a docência como motivação para o ingresso no curso, mas viam uma oportunidade de aprendizado de prendas domésticas para a formação da futura dona de casa e mãe de família.

Acreditava-se, também, que as atividades do magistério combinavam com as funções maternas, pois o trabalho de meio período poderia ser conciliado com o do lar, o cuidar dos filhos e do marido. As características femininas como docilidade, paciência, sensibilidade, amparo eram consideradas ideais para o exercício do magistério.

A professora é vista como um modelo vivo de virtudes nacionais com a missão de civilizar o povo e moldar seus jovens alunos. Para isso, deveria também mostrar uma boa conduta moral, ter aversão aos jogos, à bebida, à mentira, ter sentimento de caridade e de amor ao trabalho. Cabia à professora ser a Construtora da nação. (MULLER,1999)

A feminização da profissão, no entanto, tem sido apontada por Nóvoa (1995) e Apple (1991) como principal fator de desvalorização social. No fim do século XIX com a urbanização, a organização do trabalho fabril, foram criadas novas e melhores oportunidades de trabalho para o homem. Considerando que os vencimentos relacionados à docência eram muito baixos, e a condição subalterna da mulher numa sociedade patriarcal, a elas ficou reservada a docência. Contudo Silva (1989) defende que é preciso demonstrar a falsa crença de que os salários das professoras eram apenas para completar o do cônjuge, pois se tornavam fundamental no orçamento familiar e propiciavam certa independência para as mulheres que não optavam pelo casamento.

Outro aspecto que se supõe estar relacionado ao afastamento dos professores da sala de aula é a desvalorização social, pois ao professor era atribuído um elevado *status* social e conferida posição de autoridade e respeito até meados dos anos 50. Sua imagem era relacionada ao sacerdócio, ao dom, à vocação. Sua superioridade moral e intelectual lhe conferia posição de autoridade e respeito, e sua nobre missão era a de transmitir valores morais, como também de formar os futuros profissionais que seriam os responsáveis pela construção e o progresso da nação.

Camargo (1995) evidencia que os professores, nessa época, eram considerados apóstolos da civilização, de alto prestígio, e o magistério era uma profissão de incontestável reconhecimento social. Essas representações tiveram um papel ativo na construção da imagem de professora. Segundo Louro (2001), as representações sociais fabricaram professoras, deram sentido e significado ao que era ser professora. Tais imagens refletem o mundo vivido no início do século passado, e à professora eram atribuídos valores como a vocação, a mãe espiritual, a docilidade, a entrega. Ela era considerada a grande mestra, aquela que se esquece de si para se “doar” na missão pedagógica.

Ao analisar os estudos sobre a profissão docente no Brasil, constata-se que o processo de desvalorização social aliada à perda salarial é um fenômeno que vem

ocorrendo desde a década de 60 e que se acentua a partir da década de 70 do século passado.

Segundo Cury (2003), com a industrialização e o crescimento demográfico na década de 60, ocorre a necessidade de atendimento a um número maior da população para o ingresso no ensino fundamental e, como consequência, um crescimento de escolas. A partir daí, nota-se um crescente achatamento salarial e aumento da precariedade das condições de trabalho, levando o professor a um ajuste de sua prática docente a tais condições.

Ginsburg (1987), na Inglaterra, chama atenção para o fato de que inicialmente o trabalho docente atraiu os filhos de profissionais de classe média e da pequena burguesia. A partir da década de 60, com o surgimento de outras oportunidades profissionais para as mulheres de classe média e alta, o magistério começa a ser procurado por uma população de classe média baixa.

No Brasil, na década de 70, com a democratização da escola fundamental, Mello, Maia e Brito (1983) alertam para as grandes alterações que ocorreram no trabalho do professor. Este se depara com um grande contingente de alunos das camadas populares, enquanto que, até o momento, atendia camadas minoritárias dessa população, mantendo a tendência elitista do sistema escolar. Indaga-se, então, se, esse fato estaria relacionado com o aumento dos pedidos de afastamento pelos professores. Segundo as autoras, a partir de então, o professor se vê diante de inúmeras dificuldades na tomada das decisões sobre o que ensinar, e como transmitir e avaliar o que se ensina. Isso porque, com a passagem da clientela homogênea da escola para uma socialmente e culturalmente mais heterogênea, tornou-se necessário um ajustamento dinâmico na cultura escolar e na prática docente. O espírito da escola, que até então se aproximava mais ao capital cultural e à posse e usufruto de bens culturais das elites, deveria agora levar em conta os novos valores, diferenças, interesses e necessidades educacionais dessa clientela. Com as transformações introduzidas no ensino das séries iniciais, novas teorias pedagógicas são incorporadas à vida da escola e à prática docente, o campo da psicologia ganha espaço na formação docente e a professorinha dá lugar à “tia”.

No final dos anos 60, com um regime militar severo controlando as atividades culturais, educacionais e políticas, as relações educacionais tornaram-se mais reguladas e disciplinadas. É percebida uma burocratização das atividades escolares, edição de livros e manuais para os docentes e incentivos objetivando

uma maior profissionalização da atividade docente. A representação da professora, de tia, é substituída pela da “profissional do ensino”. As habilidades exigidas passam a constar de um saber técnico e científico, tendo em vista mais a eficiência e produtividade. A crítica a essas iniciativas voltadas para a profissionalização vem acompanhada, para alguns teóricos, como Enguita (1989), da tese que defende a ideia da “proletarização” do professor.

Essa argumentação assume uma correspondência entre as transformações no trabalho do professor e aquelas advindas do trabalho fabril, da primeira metade do século XX. Nessa perspectiva o discurso passa a se referir à professora como “trabalhadora da educação”, mulher militante que vai à luta por melhores salários e condições de trabalho, imagem bem diferente da “professorinha” ingênua, frágil e delicada do início do século XX.

Essa tese é hoje objeto de discussão e controvérsias entre os estudiosos, pois os professores ainda conservam o domínio do processo ensino-aprendizagem na sala de aula. Para exercer a função é exigida uma formação mínima, e a docência não se presta à padronização e fragmentação extrema das tarefas como aquela do operário da fábrica.

Além disso, as escolas públicas são organizadas pelos princípios da gestão democrática, com colegiado e assembleia, que estabelecem os parâmetros da vida escolar e os projetos educativos a serem desenvolvidos. Tais decisões aceleram a dinâmica da vida escolar e intensificam o trabalho do professor, que é chamado a participar dessa nova organização escolar, ampliando suas obrigações e funções para além da sala de aula, junto aos pais, à comunidade, ao bairro e às instituições que circundam a escola.

Loureiro (2001), ao analisar a educação portuguesa, constata que a massificação do ensino trouxe também a burocratização do trabalho dos professores.

O que nos choca quando se fala da escola é o contraste entre seu processo de massificação e a crise de valorização dos docentes: a sua imagem profissional sofreu vários golpes criando notável descontentamento e fenômenos coletivos e pessoais de desorientação. (LOUREIRO, 2001)

O panorama português, apontado pelo autor na década de 80, pode ser comparado com o ocorrido aqui. A mudança trazia problemas pela ausência de soluções particulares que negavam o determinismo sobre as práticas escolares, gerando a insegurança e o desconhecimento do que fazer entre os professores. Estes passam

a não reconhecer o interesse dos alunos, pois a sua formação não representava os valores, necessidades e aspirações dessa nova clientela. O conhecimento escolar transmitido se distanciava assim dessas camadas sociais por não ter significado imediato para elas e tornava as práticas escolares mais distantes do mundo dos alunos.

A escola primária passa a apresentar grandes índices de evasão e repetência, gerando um questionamento sobre a competência profissional dos professores. Percebe-se que alguns fatores poderiam contribuir para esse fenômeno, sobretudo a precarização da formação do professor para lidar com um universo de alunos portadores de uma diversidade sócio-cultural mais ampla e desconhecida até então.

A escola mais democrática passa a exigir um número de professores com maior preparação para lidar essa nova realidade escolar. Contraditoriamente, constata-se um rebaixamento e uma queda na qualificação dos professores após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nº. 5.692 de 1971.

Essa lei transformou a Escola Normal, que oferecia uma formação profissional específica, no nível de ensino médio, para professores de 1ª a 4ª série, em uma das diversas habilitações de 2º grau, a Habilitação Magistério, nos termos da obrigatoriedade da profissionalização nesse nível de ensino. Como consequência, ocorre uma redução do número de disciplinas de cunho pedagógico específico para o magistério, uma redução de conteúdos vinculados a uma formação geral e científica da professora e a desarticulação destes conteúdos, no currículo do curso. As disciplinas de formação geral, características do ensino médio acadêmico, passaram a predominar sobre as de caráter profissional, comprometendo a formação específica de professor. Outro aspecto foi a ampliação do acesso a cursos que conduziam à titulação de 2º grau, para prestar vestibular e ingressar em outros cursos universitários. A Escola Normal, a partir de então, perde seu valor social e seu *status* de escola e de curso voltados para a preparação de professores. A habilitação específica para o magistério (HEM), desde então, torna-se uma opção pouco procurada para a profissionalização de professores, com classes maiores no período noturno do que no diurno, caracterizando assim outro perfil de clientela, bem diferente do das décadas anteriores. Tanuri (2000) argumenta que essa política educacional foi responsável pela “desmontagem”, “perda da identidade” e “descaracterização” sofrida pela Escola Normal com a queda considerável da

procura, fechamento de inúmeros cursos e evidente descaso das políticas nacionais e estaduais nessa área. Para essa autora, outras críticas eram feitas a essa referida habilitação, como a dicotomia entre a teoria e a prática, conteúdo e método, resultando numa falta de articulação entre a formação profissional e a prática, gerando insegurança, preocupação por parte dos professores.

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo em que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor de escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular. (CENAFOR, 1986, p.25)

Ao longo dos anos 70, O Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação tentam reverter o quadro de agravamento nas condições de formação do professor com o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, CEFAM. O projeto tinha como finalidade tornar as escolas normais um centro de formação inicial e continuada para professores da pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental. O maior objetivo era a formação de profissionais com excelência e competência técnica científica e política; eram asseguradas bolsas para garantir o tempo integral dos alunos e seu trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental.

Dentre os avanços dos cursos do CEFAM temos: trabalho coparticipativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau, exame seletivo para ingresso ao curso, enriquecimento curricular, desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática, recuperação das escolas de aplicação, remodelação dos estágios para funcionarem como atividade integradora.

O projeto chegou a atingir 199 centros em todo o país com 72.914 matrículas. Segundo Tanuri (2000), com a descontinuidade administrativa no Ministério da Educação, o projeto não teve continuidade. Parte dos problemas existentes na formação de professores são, em função dessa descontinuidade, transferidos para as faculdades de educação.

Em 1980, é colocada a necessidade de remodelação do curso de Pedagogia com o objetivo de melhorar a formação dos professores. Para isso, cria-se nas faculdades de educação a Habilitação para o Magistério, em que se procura incorporar teoria e prática do ensino primário e ampliar as disciplinas de instrumentação. Inúmeras críticas são levantadas a essa iniciativa por gerar uma excessiva divisão de trabalho nas escolas decorrente do parcelamento do curso de pedagogia em habilitações.

As falhas na política de formação se faziam acompanhar da ausência de ações governamentais adequadas em relação à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por refletir na desvalorização social da profissão docente com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

A década de 80 fica também marcada pela formação em serviço dos professores e a busca pela profissionalização por meio de alternativas que procurassem solucionar a questão da qualificação dos professores. No entanto, de acordo com Magela (2005), a profissionalização, processo pelo qual os professores melhoram seu estatuto e aumentam o seu poder, continua ameaçada por salários cada vez mais reduzidos, pelas precárias condições de trabalho, pela intensificação do trabalho, com uma inflação de tarefas diárias, duplicação das jornadas de trabalho em diferentes escolas e turnos.

Um novo capítulo na história da formação de professores no Brasil se inicia com a promulgação de uma nova LDB, a Lei Nº9394/1996 que declara no artigo 62 e “a formação de docentes, para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. No artigo 63 “os Institutos Superiores de Educação deverão manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as 1ª séries do ensino fundamental”.

As pesquisas mostram que o que temos, em nossa realidade, de fato, é uma descaracterização crescente dos cursos de formação de professores em nível de médio, habilitação Magistério, como também da habilitação Magistério de 1º Grau nos cursos de Pedagogia. O mesmo ocorre com as Licenciaturas em geral, estas ocupando nas universidades um lugar de curso menor e sendo oferecidas em sua maioria por instituições isoladas de ensino superior. A fragmentação da formação nesses dois níveis de ensino, com a separação entre disciplinas de conteúdos básicos e conteúdos de disciplinas pedagógicas tem sido o fator mais apontado como determinante

dos problemas de formação profissional dos docentes para o ensino fundamental e médio. (GATTI, p.39)

Scheibe e Aguiar (1999), ao refletir sobre a nova reestruturação do ensino superior no Brasil, enfatizam a distinção criada entre a universidade de pesquisa e universidade de ensino, normatizando uma hierarquia no interior do ensino superior, estabelecendo como locus privilegiado para a formação do professor o nível mais baixo da hierarquia. A pouca exigência de titulação de pós-graduação na contratação do corpo docente (10% de mestres enquanto o curso de pedagogia requer 50%) poderá gerar consequências como preconceito, baixo salário, baixa identidade do profissional e pouca expectativa de profissionalização.

Na tentativa de ampliar suas ações no que diz respeito à nova regulamentação da formação de professores no país, em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e Licenciatura.

Estas Diretrizes asseguram a formação de profissionais da educação que está prevista no artigo 64 em conformidade com o inciso VIII do artigo 3º da Lei nº. 9394/96. Essa resolução ao entrar em exercício, revoga a resolução do Conselho Federal de Educação nº2 de 12 de maio de 1969.

O curso passa a ter uma carga horária mínima de 3200 horas de trabalho acadêmico, sendo que 2800 horas dedicadas às atividades acadêmicas formativas, 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas por meio da Iniciação Científica, da Extensão e da Monitoria. A estrutura do curso de pedagogia passa a ser organizada a partir de três núcleos: a) um núcleo de “estudos básicos” considerando a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira. Dentro desse núcleo são abordadas as didáticas, teorias e metodologias pedagógicas, decodificação e utilização de códigos e diferentes linguagens, estudo de problemas centrais da sociedade contemporânea, conhecimento sobre o ser humano, princípios de gestão democrática, dentre outros; b) um núcleo de “aprofundamento e diversificação de estudos” para estudo, análise, avaliação das teorias da educação a fim de elaborar propostas consistentes e inovadoras, avaliação, criação e uso de textos e materiais didáticos; c) e, por fim, um núcleo de “estudos integradores” com o objetivo do enriquecimento curricular através de seminários, projetos de iniciação científica e atividades práticas propiciando vivências nas áreas do campo educacional. Os

cursos oferecidos em Institutos Superiores de Educação que visem à Licenciatura para a Docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e os cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, deveriam ser estruturados com base nessa resolução.

Em agosto de 2008 foi noticiado à intenção do MEC de iniciar uma fiscalização nos cursos de pedagogia e medicina, como aconteceu nos cursos de direito tendo em vista o controle de qualidade desses cursos e eventuais fechamentos de várias escolas, caso fosse necessário. Percebe-se, portanto, um movimento em direção a uma nova formação e qualificação dos saberes profissionais dos professores.

Nesse ano de 2009 o governo federal através do decreto lei 6.755, de 29 de janeiro de 2009, Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, dando um novo alento na formação dos profissionais da educação no Brasil, com o propósito de melhorar a qualidade da educação básica, promover a valorização do docente e promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos professores.

Outro fato importante foi o estabelecimento, pelo MEC, da fixação do salário mínimo para o professor em todo o território nacional. Sem dúvida, ainda muito reduzido, mas fazendo diferença considerável para professoras de comunidades distantes que recebiam quase nada.

Segundo Nóvoa (1997) é preciso diversificar os modelos e práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Acredita-se que a formação do professor tem um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente que estimule uma interação entre as dimensões profissional e pessoal construindo um processo de relação entre saberes, conhecimento e identidade pessoal através de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o fraco controle de admissão à profissão docente em comparação com o que se passa em relação às outras profissões. O controle da atividade não é assegurado nem pelos professores, nem pelas organizações que os representam; e como consequência há a presença de leigos dentro das escolas se sentindo autorizados a emitir opiniões e interferir no

ofício docente. Todas as profissões orientam sua prática profissional em um corpo de saberes especializado, codificado e transmitido através da formação e da prática. A inexistência de um código formal de regras deontológicas dá ao professor uma liberdade de ação de acordo com a sua consciência devendo encontrar por si mesmo a orientação e os limites de sua conduta profissional.

Bourdoncle (1993), citado por Tardiff (2002) já assinalava como um dos principais obstáculos à profissionalização dos professores a natureza dos saberes da profissão. O corpo específico de conhecimentos estruturado em torno de um saber pedagógico nunca foi reconhecido do ponto de vista científico e social. Os professores conferem aos saberes adquiridos na prática a fundamentação de sua competência e consideram uma distância das teorias que aprenderam na formação.

De acordo com Freidson (1986) a universidade deveria jogar aqui um papel fundamental de legitimação dos saberes práticos, racionalizando-os, objetivando-os e difundindo-os a toda profissão, mas parece preferir investir mais na pesquisa de ponta, nas funções técnicas da educação e deixando a formação de professores para instituições de menor reputação. Esse processo de profissionalização da docência afeta a identidade profissional dos professores e a desvalorização da atividade.

Estudos desenvolvidos por Gorton (1982) nos Estados Unidos mostraram que 40% dos professores afirmavam que jamais voltariam a escolher o ensino como profissão e 10% planejavam abandonar a docência. Na década de 90, Chaplain, em pesquisa desenvolvida com professores ingleses, constatou que apenas 37% dos entrevistados estavam satisfeito com a profissão de ensino. Na mesma época em Portugal, constatou-se que o absentéismo ocorria com mais frequência entre os professores do sexo masculino, com idade entre 26 e 35 anos, mais no ensino público do que no privado e com maior incidência no 2º e 3º ciclo do ensino básico. Lapo e Bueno (2003), ao examinarem a questão do abandono do magistério público na rede de ensino do estado de São Paulo, constataram que, além dos baixos salários, as precárias condições de trabalho, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional estão entre os fatores que mais contribuem para que os professores deixem a profissão docente.

Pressupõe-se, então, que estes fatores: profissão sem prestígio, precarização da formação e intensificação do trabalho acentuam o mal-estar docente e aumentam

o número de pedidos de licenças de afastamento da sala de aula em nossas escolas.

2.1 - As políticas de ajustamento funcional no Estado de Minas Gerais.

Para compreender a situação dos ajustamentos encontrada hoje no Estado de Minas Gerais, foi preciso recorrer a documentos, registros e a legislação específica para se apreender quando e em que circunstâncias o servidor público passou a ter garantias de afastamento do serviço quando fosse portador, ou adquirisse alguma enfermidade incapacitante para o exercício de sua função.

O conceito ajustamento funcional foi inicialmente localizado ainda que não tivesse esse nome na legislação, em 5 de julho de 1952, na Lei nº869 do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais, assinado pelo então governador Juscelino Kubitschek. No título III, algo parecido com o ajustamento funcional recebia o nome de "Readaptação". O artigo 81 se referia aos casos do funcionário com perda da capacidade funcional decorrente das condições de saúde e que não justificavam aposentadoria e, portanto deveriam ser encaminhados às novas atribuições compatíveis com sua condição física e estado de saúde. Os termos da legislação prescreviam:

Art. 81 - Dar-se-á readaptação:

a) nos casos de perda da capacidade funcional decorrente da modificação do estado físico ou das condições de saúde do funcionário, que não justifiquem a aposentadoria;

b) nos casos de desajustamento funcional no exercício das atribuições do cargo isolado de que for titular o funcionário ou da carreira a que pertencer.(MINAS GERAIS 1952)

Em 18 de julho de 1953, a Lei nº937 modificava a lei nº. 869, supracitada, e já mencionava licença do servidor para tratamento de saúde nos artigos 6º, 7º, 10º, 12º.

Art. 6º - O art. 164 da Lei nº. 869, de 5 de julho de 1952, passa a ter a seguinte redação:

"Art. 164 - O funcionário não poderá permanecer em licença por prazo superior a 24 meses, salvo o portador de tuberculose, lepra ou pênfigo foliáceo, que poderá ter mais três prorrogações de 12 meses cada uma, desde que, em exames periódicos anuais, não se tenha verificado a cura".

Art. 7º - Passa a vigorar com a seguinte redação o art. 169 da Lei nº. 869, de 5 de julho de 1952:

"Art. 169 - O funcionário licenciado para tratamento de saúde não poderá dedicar-se a qualquer atividade remunerada".

Art. 10 - O art. 256 da Lei nº. 869, de 5 de julho de 1952, passa ter a seguinte

redação:

"Art. 256 - Terá cassada a licença e será demitido do cargo o funcionário licenciado para tratamento de saúde que se dedicar a qualquer atividade remunerada".

Art. 12 - Inclua-se no capítulo "Das Disposições Finais e Transitórias", da Lei nº. 869, de 5 de julho de 1952, o seguinte artigo, que terá o nº. 294:

Art. 294 - A concessão de licença para tratamento de saúde, prevista nos artigos 158, item I, e 170, desta lei, fica condicionada a regulamento.

Parágrafo único – “Enquanto não for baixado o regulamento a que se refere este artigo, as licenças para tratamento de saúde serão concedidas nos termos de legislação anterior à vigência desta lei”. (MINAS GERAIS, 1953)

A Constituição Estadual, de 21 de setembro de 1989, no artigo 30 & 2º declara que ao servidor público que por acidente ou doença tornar-se inapto para exercer suas atribuições, serão assegurados os direitos e vantagens a ele inerentes até seu definitivo aproveitamento em outro cargo.

Em 1993 foi publicada, no jornal Minas Gerais, a resolução nº. 2327/93 retificada para nº2367/93 onde o secretário do Estado de Recursos Humanos e Administração, Bonifácio José Tamm de Andrada, disciplina provisoriamente a execução do disposto no artigo 30 & 2º da constituição do Estado que dispõe sobre providências para ajustamento de servidor público da administração direta, das autarquias e das fundações públicas.

O processo de ajustamento é de interesse do servidor que, em virtude de acidente ou doença, venha a se tornar inapto para o exercício de suas funções.

O ajustamento deverá ser solicitado pelo servidor ao seu superior imediato onde se encontra lotado, ou em caráter de urgência pela Superintendência Central de Saúde do Servidor. O laudo de inaptidão será elaborado por uma junta de peritos composta por três médicos, um psicólogo e um assistente social da Superintendência de Saúde.

O encaminhamento à junta médica será posterior a uma licença ininterrupta de seis meses para tratamento de saúde.

Durante o período de ajustamento, o servidor volta ao seu local de trabalho e exercerá funções cabíveis com seu estado de saúde. Serão expedidas, pelo serviço de saúde, para a chefia imediata orientações médicas descritas no laudo do ajustamento. O ajustamento poderá ser reavaliado a qualquer tempo por solicitação do próprio servidor, pela Superintendência de Saúde ou pela manifestação fundamentada da chefia imediata. Depois de reavaliado, o servidor poderá voltar à sua função de origem, dar

continuidade ao ajustamento funcional ou iniciar o processo de aposentadoria por invalidez. (MINAS GERAIS, 1993 resolução)

Alguns anos mais tarde, o Ajustamento Funcional é tratado na portaria nº003/2002 da Superintendência Central de Saúde do Servidor e só difere da resolução acima ao tratar da publicação do ato de concessão que passa a ser de responsabilidade do órgão de lotação do servidor e não mais da Superintendência Central de Saúde do Servidor.

No governo Itamar Franco, a Lei Complementar nº. 64 de 25/03/2002, seção II no artigo abaixo declara:

Art. 6º - São benefícios assegurados pelo Regime Próprio de Previdência Social:

I – ao segurado:

- a) aposentadoria;
- b) licença para tratamento de saúde;
- c) licença-maternidade;
- d) (vetado);
- e) abono-família;

Em 2007, a resolução nº. 926, da Secretaria de Estado da Educação institui a Racionalização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e declara no artigo 6º a competência do diretor ou coordenador da escola, onde há servidor em ajustamento funcional, em definir as atividades que este deverá desempenhar desde que esteja de acordo com o laudo médico, além de registrar, acompanhar e avaliar as novas atividades propostas. Deverá também emitir um parecer sobre o seu desempenho que será anexada ao processo da perícia médica. A Superintendência Regional de Ensino deverá receber da escola a relação dos professores em ajustamento funcional lotados na escola bem como as suas novas funções.

Pode-se notar que o afastamento do professor da sala de aula é um fato considerado pelo Estado desde 1953, no entanto, não há registros históricos sistemáticos e disponíveis para todo o Estado sobre esses casos. A tabela abaixo demonstra o que tem ocorrido mais recentemente, entre 2000 e 2008.

TABELA 1 - Ajustamento funcional de professores da Educação Básica (PEB) no Estado de Minas Gerais de 2000 a 2008

Ano	Situação Funcional				Total
	Efetivo		Estabilizado		
	f	%	f	%	
2000	1866	(99,6)	7	(0,4)	1873
2001	2254	(99,5)	11	(0,5)	2265
2002	2715	(99,4)	14	(0,6)	2729
2003	2949	(99,3)	20	(0,7)	2969
2004	3341	(99,2)	25	(0,8)	3366
2005	4160	(99,3)	20	(0,7)	4188
2006	4567	(99,3)	30	(0,7)	4597
2007	4668	(99,0)	29	(1,0)	4724
2008	4097	(99,3)	27	(0,7)	4124

Fonte: SISAP – 8-09-08

Pode-se perceber que a cada ano cresce o número de ajustamentos, isto é, de afastamento de professores que atuavam em sala de aula, nas escolas do Estado de Minas Gerais. Percebe-se, que em 2008, o número de professores em ajustamento funcional dobra em relação a 2000. A maioria das licenças pertence ao servidor público que já está efetivado.

Em relação à Escola Estadual Barão do Rio Branco, as licenças para tratamento de saúde entre 2000 e 2008 estão registradas na tabela nº2 a seguir:

TABELA 2 - Licenças concedidas na Escola Estadual Barão do Rio Branco no período de 2000 – 2008

Ano	Numero de Professores	Numero de dias letivos	Ajustamento Funcional	Faltas no Ajustamento Funcional
2000	16	1584	3	96
2001	16	905	3	76
2002	16	1844	3	56
2003	24	1865	8	400
2004	20	2032	8	306
2005	24	1332	8	143
2006	36	3306	8	176
2007	26	2340	8	193
2008	-	-	-	-

Fonte: Arquivos da Escola

Na escola pesquisada a tendência observada no Estado se repete, embora o ano de 2006 fosse superior a 2007 em número de funcionários que se encontravam em licença. O quadro de ajustamento funcional mais que triplicou a partir de 2003. É interessante notar que mesmo se encontrando em ajustamento funcional, desempenhando novas funções supostamente mais adequadas à sua enfermidade, muitos professores se ausentam da escola.

TABELA 3 - Servidores em Ajustamento Funcional no Estado de Minas Gerais- 2000 a 2008 Por ANO/Cargo

Ano	Cargo								Total no ano
	PEB	EEB	ATB	ASB	ASE	ATE	AEB	ANE	
2000	1872	25	5	33				1	1937
2001	2265	30	6	44				1	2346
2002	2729	37	8	52				2	2828
2003	2969	45	6	56				2	3078
2004	3366	52	5	68				2	3493
2005	4188	75	10	92				4	4369
2006	4597	81	18	122	1			9	4828
2007	4712	97	31	179	1			11	5031
2008	4124	83	27	143	1			4	4382

Fonte: SISAP 08/09/2008

PEB – Professor de Educação Básica

EEB – Especialista em Educação Básica (supervisor e orientador)

ATB – Assistente Técnico de Educação Básica (secretaria)

ASB – Auxiliar de Serviços de Educação Básica (serviços)

ASE – Assistente de Educação

ATE – Assistente técnico Educacional (xérox biblioteca...)

AEB - Analista de Educação Básica

ANE – Analista Educacional (superintendência).¹

Na tabela 3, pode-se observar que, entre os funcionários da educação, aqueles que mais tiram licenças são os professores (PEB) e os auxiliares de serviços de educação básica (ASB). São profissionais que estão dentro das escolas, lidando com os alunos direta e diariamente. Portanto, vem a indagação: Seria esse convívio com os estudantes a causa do adoecimento e desgaste e, como consequência, as licenças médicas?

Em seguida, aparecem os supervisores e orientadores (EEB), que também trabalham nas escolas. Os especialistas lidam com os alunos, professores, diretoria

¹ No apêndice C poderão ser verificadas as nomenclatura e definições das siglas dos cargos dos servidores da educação

da escola e família, e talvez por isso possam representar uma maior autoridade frente aos alunos. Seria esse desgaste menor? Ou por ocuparem um cargo cujo desempenho de suas funções se encontra entre professores e alunos, poderia ser visto como um auxílio, uma “escuta” dos estudantes, um intermediário entre as necessidades e desejos de ambos os lados? Por ser aquele que organiza, dirige e coordena as reuniões de pais seria visto como um elo entre família e escola, abordando conflitos e propondo alternativas?

2.2 - O ajustamento funcional na percepção do diretor e dos assistentes sociais:

O diretor da escola pesquisada foi entrevistado para dar a sua percepção sobre o ajustamento funcional na dinâmica de funcionamento da escola. Ele lecionava na Escola Estadual Barão do Rio Branco há seis meses quando foi eleito diretor. Está no cargo de diretor há um ano e meio. Entrou para a rede estadual há 13 anos como professor de geografia. Indagado sobre o ajustamento funcional na escola, relatou que considera um caso grave.

A maior causa dos ajustamentos, segundo ele, são por problemas físicos, movimentos repetitivos e por stress. Há ajustados que não podem ter contato com alunos, o que torna difícil a adaptação deles em outra função na escola. No início de sua gestão, reuniu todos os professores “ajustados” para definir uma função que lhes agradasse, pois havia vários casos de professores insatisfeitos com o desempenho da nova tarefa. Sente, entretanto, que há uma discriminação com relação a esses professores pelos próprios colegas: uns acham que a pessoa não está apta para a nova atividade, e outros consideram desnecessário o estado de ajustamento do colega, acreditando, portanto que ele deveria assumir suas funções dentro da sala de aula.

A escola, atualmente, tem uma média de 16% de professores em ajustamento funcional. Para o diretor, a causa de tanta licença médica vem do desgaste do professor no contato com o aluno. Considera a disciplina um aspecto difícil, caracterizando a falta de limites dos alunos. O diretor pondera que o maior causador desse comportamento é o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, pois na sua interpretação, aos alunos são concedidos todos os direitos e uma parte ínfima de

deveres. Sente que a escola fica sem ação, pois não pode adotar medidas punitivas como suspensão de aula, expulsão da escola, entre outras. Ressalva que a escola tem adotado a suspensão das aulas, até cinco dias, dependendo da falta cometida do aluno. O aluno pode ficar também sem frequentar a escola até os pais comparecerem para uma conversa sobre o comportamento que causou a interrupção das atividades escolares, essa medida está no regimento da escola, mas vai contra o Estatuto.

Relata que a patrulha escolar, que faz parte da Polícia Militar, formada por pessoas preparadas para lidar com estudantes, é muitas vezes chamada à escola para resolver conflitos dos alunos. O conselho tutelar, que atende a escola, também é solicitado, mas como não é o mesmo da região onde moram os alunos, as atitudes são divergentes, tornando difícil o acompanhamento dos adolescentes.

O colegiado da escola se reúne uma vez por mês e, dentre outros assuntos, sempre é abordada a questão da indisciplina. O colegiado é formado por vinte pessoas, dez titulares e dez suplentes. É constituído por três pais de alunos, três professores e os demais são representados por funcionários da escola.

As reuniões de pais são feitas em cada bimestre e sempre que preciso os pais são chamados à escola, exemplifica com o caso de um aluno cujo pai, recentemente, esteve na escola três vezes em uma semana. Considera a família omissa na educação dos filhos, transferindo para a escola a responsabilidade pela formação moral e intelectual e qualifica como mais grave a atitude antagônica da família frente às regras da escola. Percebe que a família não confia nas decisões e atitudes que os professores e a escola praticam em relação aos seus filhos, questionando-as e demonstrando assim a falta de uma uniformidade de ação, acarretando uma maior confusão nas atitudes dos alunos. A presença dos pais nas reuniões é muito baixa.

Relata também, como causa desse comportamento indisciplinado, a facilidade que o aluno encontra para ser aprovado. Ele tem direito de fazer recuperação todo bimestre, a recuperação final e mais uma em fevereiro. Nessa última, se ele não for aprovado em duas disciplinas, ele consegue a progressão parcial, ou seja, ele é promovido para a outra série, e durante o ano letivo, vai fazendo provas nas disciplinas em que não foi aprovado. Desse modo, o aluno percebe que não precisa se comprometer durante o ano, pois no final “tudo dá certo”.

O projeto político pedagógico da escola já estava pronto quando ingressou na escola e acredita que os professores participaram da elaboração.

A maioria do quadro de professores é estável. Sente que o professorado mudou também. Há vários colegas que delegam funções que seriam de sua responsabilidade, como colocar o aluno que perturba no corredor da escola, em vez de mantê-lo dentro da sala de aula. Esse fato atrapalha toda a dinâmica da escola e as aulas dos outros professores que estão em sala. Ilustra com o fato ocorrido pouco tempo atrás: havia quarenta alunos que se encontravam no corredor, porque não apresentavam um comportamento adequado para permanecer dentro da sala de aula. Entretanto, ressalta que o professor que é comprometido com o trabalho, que planeja aulas interessantes, obtém quase sempre a participação e o interesse do aluno. Mas, esses professores sofrem uma discriminação pelos próprios colegas. “Ah, é aquele que fica inventando moda”.

Pondera também que raramente o quadro de professores está completo na escola, o número de faltas é assustador, as licenças curtas são conseguidas com facilidade. Exemplifica também com a fala da coordenadora relatando que “em três meses, era a primeira vez que não havia falta de professor na escola”.

Convidado a dar sua opinião para conseguir uma melhora nesse quadro, ele aponta estas medidas: necessidade de uma maior autonomia para as escolas tomarem medidas de acordo com cada realidade, por exemplo: o uso do uniforme que é obrigatório e não é respeitado; o aluno que chega atrasado e não pode voltar para a casa; ingresso de mais funcionários nas escolas na função de disciplinário ou alguém que ficasse no pátio na hora do recreio, nos corredores; um professor eventual que assumisse as turmas dos professores ausentes, pois os alunos sem aula atrapalham os outros professores e a escola como um todo; uma revisão no “Estatuto”, pois os adolescentes conhecem o seu conteúdo favorável a eles e fazem questão de valer seus direitos, agredindo professores.

Finalizando, ele conclui que as licenças médicas têm crescido de uma forma assustadora, e os professores cada dia se apresentam mais desgastados.

Em entrevista concedida em agosto de 2008, a assistente social da Superintendência Central de Saúde do Servidor (SCSS), da Secretaria de Estado de Recursos Humanos e Administração (SERHA), forneceu outras informações sobre o ajustamento funcional dos professores, já que o médico responsável por esse serviço se recusou a colaborar.

Sua função é receber as críticas escritas e sugestões das pessoas que utilizam os serviços desse órgão. Ela analisa as sugestões com o superintendente, conversa diretamente com o médico e faz os encaminhamentos definidos. Geralmente são registradas queixas sobre a demora no atendimento médico e sobre a estrutura dos serviços, como o número pequeno de cadeiras para acomodar as pessoas e o uso da TV na sala de espera. A assistente social relata que já trabalhou no atendimento ao público, marcação de consulta, encaminhamento para ajustamento, mudança de escola. No tempo em que atuava nesse setor, observava que as licenças eram concedidas a partir de uma sequência hierarquizada de problemas, tais como, violência e agressão dos alunos causando um desajuste emocional (stress, depressão, síndrome do pânico), além das situações de lombalgia, cardiopatia e doença nas cordas vocais.

Com base em sua experiência de trabalho, afirma que 80% dos pedidos de afastamento do Estado são salientados pelos servidores da educação, e que os agentes penitenciários e os professores são os profissionais que lidam com a maior frequência as situações de violência no dia-a-dia.

Ela analisa o que denomina de dois aspectos do ajustamento: o primeiro diz respeito a professores que realmente necessitam da licença por motivo sério de saúde e que, como “ajustados,” enfrentam problemas no ambiente escolar sendo mal recebidos pelos diretores e colegas. Há situações em que os diretores não têm onde colocar tantos “ajustados” na escola. Ressalta que, na eleição para diretores, já viu casos de perseguição aos professores que não pertenciam à chapa vencedora, tornando a vida deles, dentro da escola, muito difícil.

O segundo aspecto é ilustrado por professores que, embora em licença, sofrem por deixar a sala de aula, utilizando inclusive de subterfúgios para tentar “enganar o médico” e conseguir retornar à docência. Em outros casos há abusos, pois utilizam do ajustamento funcional para não voltarem para a sala de aula, fazendo manobras para persistir em licença.

Na sua avaliação, alguns tipos de doenças, como problema nas cordas vocais, recebem uma assistência adequada nos setores de saúde da Prefeitura de Belo Horizonte. Ela relata que, depois de detectado o problema, o professor é encaminhado para fazer tratamento com especialistas conveniados, com fonoaudiólogo. No caso do Estado esses serviços são prestados pelo Instituto de Previdência Social do Estado de Minas Gerais (IPSEMG), serviço que apresenta

grandes dificuldades de gestão para garantir acesso com eficiência e rapidez. Para quem é do interior fica oneroso, tendo em vista a inexistência de alguns serviços fora dos grandes centros e, em vários casos, o tratamento é interrompido. Na sua percepção, afirma que falta um acompanhamento sócio-funcional aos professores, que ficam muito abandonados após adoecerem. Pensa que deveria ser iniciado um trabalho de apoio ao professor, a começar pela diretoria metropolitana, até alcançar todos os professores do Estado. Segundo ela, há um trabalho que vem sendo realizado na Secretaria de Saúde e da Fazenda de apoio ao servidor público.

Menciona ainda o Programa de Saúde Vocal do Professor, que foi instalado em 2006 pela Superintendência Central de Perícia Médica e Saúde Ocupacional do Estado e que tem apresentado bons resultados. O programa tem como objetivo informar e conscientizar o professor quanto ao uso adequado da voz, evitando o aparecimento de doenças laríngeas que causam alterações na voz e, por consequência, levam ao afastamento do professor da sala de aula. De acordo com a Instrução Normativa SCPMSOnº001/2007, todo professor que ingressa no Estado, efetivo ou contratado, passa pela capacitação, ou seja, participa de uma palestra com os fonoaudiólogos da Central de Perícia.

No dia 23 de outubro, outra assistente social fez o relato do seu trabalho. A entrevista foi em sua casa, pois já não exerce cargo efetivo no Estado. Ela relatou que, em 1993, o secretário de educação, Walfrido dos Mares Guia implementou o Projeto de Criação da Divisão Sócio-Funcional. Este projeto era composto de três programas: Desenvolvimento em Relações Públicas, Melhorias das Relações Interpessoais e o Atendimento Sócio-Funcional.

Como coordenadora da Divisão Sócio-Funcional, o seu maior objetivo era o atendimento aos servidores e professores da Secretaria Estadual de Educação que apresentavam problemas ou dificuldades em suas tarefas. Para os servidores havia o remanejamento interno para outras funções e o acompanhamento de sua adaptação e desempenho.

Para os professores, havia o pedido dos diretores da escola para encaminhamento ao atendimento sócio-funcional daqueles docentes que apresentavam problemas. A equipe, assistente social e psicólogo, atendia aquele professor, e caso necessitasse, o encaminhava para o departamento médico. Havia casos também de professores que já buscavam auxílio direto no departamento médico e entravam em contato com essa Divisão, onde faziam o acompanhamento.

Ela relata que ia às escolas, conversava com as diretoras, sugeria outras funções caso fossem necessárias, em caso de doença, acompanhava o quadro após a volta do professor ao trabalho.

No departamento médico havia reuniões de equipe formada por médico, assistente social, psicólogo e terapeuta ocupacional, para encaminhamento dos casos.

As causas mais frequentes dos pedidos de licenças eram problemas de voz, cansaço por excesso de trabalho e por ficarem muito em pé (ortostatismo) e problemas de varizes. Ela cita também que a falta de aptidão para o trabalho gerava o desinteresse e a falta de paciência, como consequência, o esgotamento. Muitas professoras necessitavam também de maiores oportunidades de profissionalização, pois segundo ela, o nível sócio-cultural mais baixo do professorado e inadequado para o exercício da profissão acabava por gerar problemas de saúde.

Esse programa, conforme relata, teve a duração até 2003. Por ocasião da troca do secretariado, nova organização de trabalho foi iniciada e esse aspecto não foi contemplado. Acrescenta ainda que o maior valor do programa era a tentativa de uma humanização, no amparo ao professor.

3. AS PROFESSORAS EM SITUAÇÃO DE AJUSTAMENTO FUNCIONAL

Neste capítulo será descrito o percurso profissional por que passou cada professora entrevistada. Inicialmente, para um melhor entendimento, será descrito cada percurso individualmente para, em seguida, evidenciar as semelhanças e diferenças nos processos de adoecimento e de ajustamento funcional.

3.1 - Zita: O sonho interrompido de ser professora

A professora Zita tem 61 anos de idade, é casada, tem dois filhos e mora na Savassi, região considerada “nobre” na cidade. A renda mensal de sua família se situa entre dez a vinte salários mínimos e sua contribuição chega a 40% de seu salário como professora. Seus filhos estudaram em escola privada no ensino fundamental e médio e, na universidade em escola pública. O marido é engenheiro. O pai, fazendeiro, dava grande valor à cultura legitimada e ao conhecimento; estudou direito quando adulto porque não teve oportunidade, quando jovem. Sua mãe, dona de casa que, mesmo envolvida com os afazeres domésticos, sempre estudou com os filhos e a ajudou no preparo das aulas. Suas irmãs também eram professoras, uma lecionava educação física e a outra, no MOBREAL (movimento brasileiro de alfabetização).

Zita incorporou o interesse dos pais pelo estudo, o que a aproximou da cultura escolar facilitando a adesão aos seus valores. Em sua casa sempre havia revistas, jornais e muitos livros.

Ao ser indagada sobre o motivo da escolha em ser professora, Zita relatou que, se pudesse, teria escolhido arqueologia. Como morava no sul de Minas, teria que se mudar para São Paulo, o que acarretaria despesa grande para o pai. Além disso, por ser a mais velha de nove filhos, não ficava bem para a “*tradicional família mineira*” ter uma filha mulher morando fora de casa. Optou, então, por fazer o magistério na cidade vizinha, Campanha, em um tradicional colégio de freiras, o Colégio Sion, e em regime de internato.

Ela tem uma visão positiva sobre sua formação inicial no curso normal. Formou-se em 1965; além de estudar vários idiomas, aprendeu trabalhos manuais, recebeu aulas de desenho, além das disciplinas básicas para o magistério, como as

metodologias e didáticas. Completava a formação com estágios, que eram feitos nas escolas da comunidade, proporcionando assim uma aprendizagem mais prática. Durante a formação assistia às aulas dos professores o que a ajudou muito no início de sua carreira. Lembra-se de fatos ocorridos nos estágios e os relata com emoção, lamentando o fim das Escolas Normais.

Fui assistir à aula da professora. A aula era sobre adjetivo. Dona Nair virou para a classe e pediu que alguém falasse uma frase que tivesse uma qualidade, um adjetivo. Aí um menino levantou a mão e falou: Dona Nair é gorda e feia. Lembro que ela ficou amarela, vermelha, roxa; e não podia fazer nada, coitada...

Gostou tanto do curso de magistério que, mais tarde, decidiu continuar estudando e fez, então, o curso de licenciatura em História, na cidade de Varginha, em 1972. Por gostar muito de Letras, ficou em dúvida entre esses dois cursos, no momento da escolha. A opção por História foi correta na sua avaliação, pois aproveitou muito do curso, investiu na formação e estudou muito.

Gostaria de ter estudado até mais, mas casou-se e foi morar em uma cidade pequena na divisa de São Paulo com o Paraná, pois seu marido era engenheiro e trabalhava em obras. Logo vieram os filhos e assim mesmo tentou fazer pós-graduação em uma faculdade próxima, mas desistiu devido ao fato de estar longe da família e não ter com quem deixar os filhos.

A professora Zita começou a lecionar logo que saiu do curso normal, fez concurso para o Estado, passou e foi trabalhar no grupo escolar e em escolas da comunidade, chamadas CENEC. No grupo escolar trabalhou, durante oito anos, com alunos de 1ª à 3ª série, diversificava as séries e nunca lecionou para meninos da 4ª série. Lembra que, no início, trabalhou com turmas muito difíceis, já que era comum na época destinar às professoras novatas o trabalho nas “salas problema”. Encarou como desafio, dedicou-se bastante, sempre contando com a ajuda da mãe, o que lhe propiciou ótimos resultados.

“Minha mãe me ajudava muito, ela fazia bolo e levava. Quem fazia o dever, ganhava um pedaço de bolo, quem acertava a tabuada, ganhava e ela falava que eu só podia dar bolo para quem merecesse”.

A imagem positiva da profissão, a sua mobilização para criar estratégias de ensino diferentes e o investimento dedicado à sua profissão revela o valor atribuído à escola por Zita e sua família.

A partir da mudança para outro estado, ela conseguiu uma licença do cargo de professora da escola pública, (LIP - licença por motivo particular) por dois anos, sem vencimentos. Acabou pedindo exoneração do cargo, pois ficaria muito tempo por lá e a licença tinha prazo determinado. Começou a trabalhar, nessa cidade, em escola pública, com turmas de 5ª à 8ª série, lecionando história e participando também de um grupo de catequese onde ministrava aulas.

“Adorava dar aula de história e era na época da ditadura, era moral e cívica. Houve problemas porque muitos militares que ficaram nas cidades pequenas ficavam de olho nos professores, pois qualquer descuido era visto como ofensa ao governo.”

Pelo seu relato, demonstra uma relação prazerosa com o trabalho, com os encontros com os colegas na elaboração dos planejamentos e das atividades. Já trabalhavam com “unidades de estudo” que seriam, hoje, semelhantes aos “projetos de estudo.” É com muita emoção que relata algumas atividades:

“Fizemos Morte e Vida Severina, trabalhamos com o cultivo da cana, foi um projeto. Foi tão engraçado que a Globo na época estava passando a minissérie e uma mãe falou que o nosso tinha ficado muito melhor porque a filha dela tinha participado. A diretora chorou, foi o melhor período da minha vida.”

Procurou desenvolver o ensino da catequese de acordo com o conselho das igrejas missionárias, caracterizando a religião ecumênica. Trabalhou com ensino médio e novamente se refere à ajuda da mãe, que lhe mandava material para as aulas, onde era adaptado, mimeografado, e distribuído nas escolas rurais. Chegou a ser convidada a apresentar esse trabalho na semana da normalista.

Voltando para Minas Gerais, veio morar em Belo Horizonte e tentou lecionar em escola pública e particular, sem sucesso, mesmo apresentando o trabalho que desenvolvia nas escolas, aliado à sua prática, não conseguia nada: *“tive uma decepção tremenda”*.

Importante salientar que sua determinação a fez prestar concurso novamente para lecionar em escola estadual no ensino fundamental, (História de 5ª a 8ª série) e no

ensino médio, além do magistério nas escolas municipais. Foi aprovada em todos os concursos que fez e começou a lecionar na prefeitura, e em seguida, em escola estadual também, sempre de 5ª à 8ª série.

Conta, com entusiasmo, as aulas que preparava, procurando torná-las interessantes para o aluno obter prazer em aprender. Ela criava seu material, fazia “revistinhas, carta enigmática”, montava peça de teatro, preocupava com a real aprendizagem do aluno e inovava sempre. Percebe-se, no seu envolvimento, uma identificação com a profissão e um comprometimento com o aluno.

Trabalhou durante 15 anos em duas escolas, nos turnos da manhã e da tarde. As últimas escolas foram a Escola Estadual Barão do Rio Branco e a Escola Municipal Milton Lage, muito distante de sua casa:

“Eu corria de uma escola para outra, era Barão, almoçava e ia para o Milton Lages que era 1 hora de ônibus. É lá no Jardim Vitória, pra lá de Santa Inês. São Marcos, São Gabriel, era ali, uma escola maravilhosa, escola maravilhosa”.

Adoeceu nesse tempo que lecionava em dupla jornada. No intervalo entre uma escola e outra, sentiu muito mal em sua casa e foi levada pela filha para o hospital. A partir daí relata o período difícil pelo qual passou, pois, depois de vários exames e internações, foi descoberta uma doença rara, autoimune, síndrome de Churg Strauss. Ficou totalmente paralisada por mais de um ano, chegando a emagrecer 14 quilos e sendo, inclusive alvo de um prognóstico aterrador, que felizmente não se confirmou. No decorrer desse tempo, houve o casamento da filha ao qual não pôde comparecer.

Ressalta o carinho das colegas professoras, que revezavam de turno no hospital para não deixá-la sozinha.

“A solidariedade de minhas colegas foi uma coisa, elas não me deixavam sozinha 1 minuto, faziam revezamento, só tenho que agradecer, solidariedade de professor não existe”.

Precisou fazer fisioterapia muito tempo. Seu caso era tão raro que foi apresentado em congresso médico. Mais tarde descobriu-se que a causa da doença era alérgica.

O médico queria aposentá-la por invalidez, mas ela já havia entrado com o pedido de licença na prefeitura. No estado ficou tirando licença médica durante cinco

anos, todo ano tinha que ir ao departamento médico onde se submetia à avaliação e que culminava em nova licença.

“Médicos excelentes me atenderam, mas teve uns que nem abriam minha pasta, outros muito delicados. No final de 2006 me chamaram para passar por três médicos e resolveram que eu ia ser reajustada. Trabalho com máscara e com luva, pois a poeira me faz muito mal.”

No momento, está esperando uma contagem de tempo do interior para se aposentar no Estado. Conta que sente muita falta de sala de aula, pois adorava sua profissão, pensou que iria exercê-la até o final de sua vida.

Logo que entrou em ajustamento funcional foi encaminhada para o trabalho na secretaria da escola, “na secretaria foi muito bom, elas me ajudaram muito, preocuparam comigo, mas eu nasci pra sala de aula”.

Zita possui valores altruístas, considera que a profissão docente exige o dom e a vocação para seu exercício. Ela foi muito feliz na profissão e, apesar de identificar várias dificuldades no magistério, “não gostaria de fazer outra coisa”.

“Eu acho que nasci para ser professora, meu marido fala isso, é a minha vida Pensei em fazer curso no Mauricio Trigueiro. Eu poderia trabalhar em alguma outra coisa, trabalhar no ar condicionado, ganhar muito dinheiro, ajudar meus irmãos, mas não seria feliz.”

3.2 - Milene: um percurso com muitas interrupções e cansaço

A professora Milene tem mais de 55 anos, é casada e tem três filhos. Mora na zona sul da capital, bairro Cruzeiro. A renda mensal de sua família situa na faixa de mais de vinte salários mínimos e sua contribuição é de 20% de seu salário. Seus filhos sempre estudaram em escola privada. O nível de instrução de seus pais é o ensino fundamental.

Milene gostaria de ter feito medicina, mas morou na “roça”, perto de Ponte Nova, interior de Minas Gerais, até os nove anos, quando ingressou na escola para ser alfabetizada. Relata que, ainda na roça, gostava de brincar de escolinha e “dar aula” para seus dois irmãos.

Na sua cidade só foi possível fazer o curso de magistério. Milene não teve outra oportunidade, gostou de ser professora, mas se pudesse teria escolhido outra profissão. Em sua casa as condições eram precárias para estudar.

Ela fez o curso normal em sua cidade, no interior, se formando em 1969. Começou a lecionar para 4ª série antes de formar no magistério, em sua cidade Ponte Nova, na zona rural.

Logo depois participou do PREMEM, Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, que foi instituído em 26 de dezembro de 1968, decreto nº63914, com recursos orçamentários federais e estaduais. O objetivo era incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio. Constava do treinamento e aperfeiçoamento de professores do ensino médio geral e a construção de ginásios polivalentes², na capital de cada estado.

Milene, como era do interior, veio para a capital exclusivamente para fazer o curso do PREMEM. Dentro desse programa, fez o vestibular para o curso de licenciatura em História. Como o programa era muito concorrido e o número de candidatos era grande, as provas eram realizadas no estádio de futebol, Mineirão. O curso equivalia à graduação, licenciatura curta e era uma oportunidade de prosseguir com os estudos, pois morar longe de casa implicava despesa com que os pais não poderiam arcar. Percebe-se que o investimento que ela fez em sua carreira está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o título escolar no mercado de trabalho. Na época, não havia outra possibilidade de futuro.

Os alunos ganhavam uma bolsa para estudar. Apesar de se considerar boa aluna desde criança, o curso demandava muito estudo e dedicação, pois quem não conseguisse o aproveitamento exigido era obrigado a devolver o investimento.

Para Milene, a maior motivação era a promessa de emprego nas escolas polivalentes, que segundo ela, “era emprego federal, a gente saía de lá ganhando mais que funcionário do Banco do Brasil”.

Depois, com o término do curso do PREMEM, voltou para Ponte Nova para lecionar História, 5ª à 8ª série numa escola polivalente.

² Escolas polivalentes: processo de modernização do ginásio secundário brasileiro, anos 70. Escola que no 1º grau submete os alunos a uma sondagem de aptidões e à iniciação de trabalho por meio da oferta de atividades de diferentes áreas de conhecimento e de profissões e que, no 2º grau, oferece variedade de opções nas diferentes áreas de trabalho. (Duarte, S. G – DBE, 1986 – Thesaurus Brasileiro da Educação)

Dois anos depois, com o fim do projeto, sua escola foi incorporada pela rede estadual, fato esse que relata com pesar por perceber que o nível de ensino e aprendizagem dos alunos decaiu muito.

“Em 72 comecei a trabalhar e em 74 esse projeto passou para a rede estadual e aí nivelou por baixo, era um projeto excelente e essas escolas foram enquadradas na rede estadual, foi uma pena que acabou. Continuei no Estado com o salário achatando, já achatou de cara, recebi um fundo de garantia, que foi uma bolada boa”.

Casou-se e mudou para Belo Horizonte, indo trabalhar em uma escola que havia sido considerada polivalente, no Barreiro. Como o salário era muito baixo, precisou “dobrar” e foi lecionar também em uma escola no bairro Milionários. Fez concurso na prefeitura de Contagem, e como o salário era mais alto, averbou o seu tempo do estado, de um cargo, trabalhou dois anos lá e se aposentou. Relata que o trabalho em Contagem foi muito difícil, já que aos professores novatos eram destinadas as piores escolas. Passou então a ir dois dias a uma escola no bairro Industrial e dois dias a outra, perto do Ceasa. Como já foi dito, nessas escolas a dificuldade para trabalhar era grande, pois os alunos eram difíceis, desinteressados, não respeitavam as regras da escola e estas não tinham uma boa estrutura, razões pelas quais a entrevistada sentia-se muito cansada.

“O salário da prefeitura de Contagem era melhor que o do Estado, mas arrependi, não valeu a pena porque foi muito difícil, cada escola mais difícil que a outra, alunos muito difíceis; desinteressados e sem limites, escola sem material e instalações adequadas”.

Ministrou aulas em duas escolas, concomitantemente durante vinte e cinco anos. Seu 2º cargo no Estado já completou dez anos. Ressalta, com amargura, que, se existisse ainda o projeto das escolas polivalentes, não precisaria ter arrumado o 2º cargo, pois ganhava muito bem e sua vida teria sido mais folgada e tranquila.

“Eu fiz até concurso na Receita Federal e desisti, pois meu salário como professora, era bom, e lá na receita era mais tempo de serviço, 6 horas, na escola era 4 horas e depois acabou: quer dizer eu fui enganada. Na Receita Federal estaria ganhando muito mais.”

Com relação à escola do Barreiro, nutria grande simpatia e apreço: os professores eram, na sua maioria, efetivados e formavam um grupo muito coeso e unido. Tinham o apoio da diretoria e realizavam um bom trabalho.

“Eu gostava muito de lá, era uma escola muito democrática, professores antigos, a diretora era muito boa. O aluno não chegava botando banca. Era mais rigoroso, se o aluno ficasse para recuperação em três matérias, tomava bomba, não tinha essa facilidade toda, aí eles levavam a sério.”

Importante ressaltar a diferença do trabalho quando há a construção de vínculos, sentimento de pertencimento a uma equipe, a um grupo, como o relato acima da professora.

Em 2004, mudou de residência, foi morar no bairro Cruzeiro, na zona sul da capital e, como a localização da escola de Contagem passou a ficar muito distante, solicitou mudança de lotação. Coincidiu também o fato de essa escola se tornar mais violenta, com relato de um episódio sinistro: um incêndio provocado pelos alunos para destruir os diários dos professores, além de pichação nas paredes e ameaças de pais por não concordarem com atitudes de professores.

Após conseguir a mudança da escola em que estava, foi encaminhada para o Barão do Rio Branco, como professora de História. Nessa época, precisou se ausentar da sala de aula por noventa dias, pois teve faringite e laringite crônica. Terminada essa licença, voltou a lecionar por pouco tempo, pois estava grávida e foi afastada da sala de aula novamente. Daí em diante, conta que, apesar de continuar lecionando, sempre tinha períodos de interrupção por causa de problema nas cordas vocais. O médico a aconselhou tirar licenças ininterruptamente durante seis meses para conseguir o ajustamento funcional. Durante esse processo precisou ir ao cardiologista, ao neurologista e até ao psiquiatra, pois não se sentia bem. Acredita que o problema emocional é decorrência do cansaço.

“Eu não dava conta de ficar dentro da sala de aula, o aluno grita, fala palavrão, a minha voz não dava mais, deterioração da escola. A falta de limites em função desse relaxamento da educação, muita condescendência, permissividade com o aluno.”

Em 2006 obteve o ajustamento funcional e foi trabalhar no xérox da escola. Milene relata que gostava muito da profissão, principalmente do contato que mantinha com os alunos, mas, se pudesse, hoje não escolheria ser professora. Acredita que o trabalho do professor se tornou muito difícil, e manter a disciplina dos alunos é um desgaste muito grande.

“Você vê aluno que não faz nada o ano inteiro, não leva livro. Mesmo ganhando da escola, às vezes traz a pasta e não abre por preguiça. Querem ficar sem fazer nada, e tem que aprovar o aluno? Antes era diferente, a mãe assinava, vinha na escola para saber do filho. Eu já falei para os meus filhos pra não colocar meus netos em escola pública, porque todo mundo passa, mesmo sem saber nada.”

Sente-se muito desmotivada e cansada, acha que não há compromisso dos órgãos públicos com a educação e o professor é muito desvalorizado.

“O professor tem que ser mais valorizado, pois educação é o principal. Educação de qualidade, tudo passa pela educação, saúde vem em 2º lugar, educação é principal. Quem tem educação é mais saudável. O ideal seria escola integral”.

3.3 - Renata: O trabalho com a economia doméstica, um jeito diferente de lecionar.

A professora Renata tem 59 anos de idade, seu pai era contador e a mãe, dona de casa. O grau escolar do pai foi o ensino médio, e da mãe, o ensino fundamental. Seu marido possui curso superior, é professor, moram na Savassi e sua renda familiar se situa na faixa de dez a vinte salários mínimos. Ela contribui com 60% de seu salário para o orçamento da casa. Duas de suas filhas já são formadas em curso superior e a mais nova vai fazer vestibular este ano.

Ao ser indagada sobre a escolha da profissão, Renata relata:

“Na época que eu vivia, que eu tinha essa idade de estudar, todo mundo era canalizado para ser professora. Os rapazes iam fazer científico ou contabilidade e as moças faziam magistério, sendo que algumas amigas foram fazer o clássico. Lá em casa, papai não deixava estudar longe, tinha que ser perto de casa para manter a rédea curta, então fui fazer magistério na escola que pertencia a igreja do bairro.”

A professora tem três irmãs, duas cursaram o magistério, mas foram trabalhar em área diferente e a outra fez pedagogia, magistério superior e exerce a profissão. Havia, também, uma prima mais velha, que era professora de inglês e a motivou para o magistério.

À semelhança com a experiência vivida por outras professoras neste estudo, a docência se apresentava como a única oportunidade de estudo e trabalho para as mulheres.

Qualquer trabalho fora de casa, no entanto, era percebido como temporário, pois a mulher deveria abandoná-lo frente à missão feminina de esposa e mãe, nele permaneciam as solteiras e viúvas.

Renata formou em 1974 se especializando em economia doméstica, pelo PREMEM, Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, além do curso de licenciatura em letras, que fez na UFMG. Relata que gostava mesmo era de economia doméstica, curso muito apertado com aulas concentradas no período da tarde e da noite. Pela manhã, parou de trabalhar para estudar. Para cursar, teve que prestar um exame de vestibular. O marido era professor de artes industriais do PREMEM, e para evitar o constrangimento de tê-lo como mestre, contava com três opções: contabilidade, prática agrícola e economia doméstica. Eliminou contabilidade, pois o pai era contador e não lhe agradava a ideia de exercer tal profissão, cujo mister ela refutava. As práticas agrícolas foram descartadas de vez, restando, então, a economia doméstica, que despertou seu interesse pela área de decoração, no cuidado com a casa. Houve uma identificação tão grande com o curso, que, depois de formada, não quis trabalhar com letras.

Renata iniciou sua trajetória profissional como professora em escola primária de 1969 a 1972. Em 1973 parou de trabalhar para fazer o curso de economia doméstica.

Logo que formou (em 1974), já começou a lecionar para alunos do ensino médio. Trabalhava em escola pública e particular, em sala ambiente com turmas de 20 alunos. A turma era dividida em dois grupos, enquanto a metade dos alunos tinha aula de economia doméstica, a outra metade tinha contabilidade, ou práticas agrícolas. Na 5ª e 6ª série o aluno era obrigado a ter os três conteúdos, e depois, na 7ª e 8ª, ele escolhia o que mais lhe agradava.

Nas aulas de economia doméstica, Renata trabalhava com quatro setores: nutrição, vestuário, saúde e habitação. “Os alunos saíam com uma noção, despertavam para uma profissão”. Ao longo da entrevista, ela sente necessidade de falar do conteúdo da disciplina. Em nutrição, segundo ela, era ensinado o valor do alimento, elaboração de receitas, mostrando a importância de uma dieta balanceada.

Trabalhava também projetos de casa, higiene pessoal e da casa, noções de vestuário e decoração. Quanto à organização, declara que as aulas eram dentro da grade curricular, os alunos assistiam às aulas chamadas convencionais e havia o horário em que se deslocavam até a sala ambiente, que era composta de quatro mesas grandes. Relata que as aulas eram muito apreciadas pelos alunos por serem muito práticas e dotadas de mais informalidade do que na sala de aula tradicional, fato que lhes agradava. Nessa época fez um concurso na prefeitura e começou a lecionar também em escolas municipais

“Trabalhei em duas escolas muito pouco tempo, não dava conta, tirei LIP (licença por motivo particular), não estava dando conta. Teve um tempo em que eu dava aula na escola particular de manhã, ficava à tarde com minhas meninas fazendo para casa e à noite dava aula no Céu Azul, longe demais, saía de casa às 05h30minh para dar aula às 19 horas.”

Apesar do seu trabalho nas escolas, no meio da década de 75, fez concurso para trabalhar no INSS, na Caixa Econômica e no SERPRO. Foi aprovada em todos e optou pelo INSS. Aproveitou, então, a época da semana de recesso do professor, que se encontrava fora da escola, e fez a tentativa no novo emprego. No entanto, como estava envolvida com a escola, não se adaptou a este trabalho e o abandonou, apesar das interferências do marido que lhe mostrava a facilidade da localização e da garantia do emprego federal. Renata pondera que, se possuísse a maturidade atual e a clareza das dificuldades que encontraria no seu percurso, não teria abandonado o cargo de funcionária do INSS.

Em 1980 pediu demissão da escola particular e ficou trabalhando na escola estadual em um turno; em outro, na escola municipal, no projeto PREMEM. Na sua trajetória, houve época de lecionar só na prefeitura, pois ganhava o equivalente a sete salários mínimos, o que era considerado um bom salário em comparação com a situação atual.

Apesar do bom resultado, da experiência do PREMEM, este projeto foi encerrado por falta de verba e de professor qualificado. Então, surgiu a necessidade de as escolas redistribuírem os professores para outras funções na instituição, como na biblioteca, na secretaria. A professora Renata foi ocupar o cargo de vice-diretora. No entanto, ficou por um breve período, pois não gostou do cargo de chefia, que não se ajustava ao seu perfil. A solução encontrada foi o pedido de licença por motivo particular (LIP), pois a diretora da escola queria aproveitá-la em uma turma de 1ª

série, mas se sentiu insegura em assumi-la, pela inexperiência com o trabalho de alunos nessa idade, pois sempre lecionara para turma de 5ª a 8ª séries.

Como se pode perceber no seu relato, fica perceptível a grande identificação com o trabalho de economia doméstica e, com o seu término, parece iniciar o processo de desinvestimento na carreira.

Após dois anos, voltou para a escola e conseguiu trabalhar com três turmas de 5ª série e uma turma de 6ª série, lecionando português, pois tinha formação no curso de Letras.

Utilizou o tempo em que trabalhou na escola particular para a contagem de tempo na prefeitura e logo se aposentou. A partir de então, ficou trabalhando somente em um turno, na escola estadual.

Relata que no decorrer do tempo em que lecionava, começou a sentir muita dor no ombro, impedindo-a de exercer funções básicas na profissão, como escrever e apagar o quadro. À noite, só conseguia dormir sob efeito de remédio, tamanha era a dor. Foi ao médico do Estado que foi lhe concedendo várias licenças médicas, cada uma de aproximadamente trinta dias. Assim que a licença terminava, tinha que voltar ao serviço médico para renová-la. Durante dois anos, foi tirando licença assim, até conseguir o ajustamento funcional.

“Antes de conseguir o ajustamento funcional tinha licença direto, foi assim que eles orientaram, ir pedindo licença. Fui tirando durante dois anos diretos, agora diz que é menos tempo. Se a licença acabava no sábado, domingo eu tinha que pegar outra, no dia seguinte. Não podia haver interrupção, eu ficava atenta.”

Ficou diagnosticado que a doença fora adquirida na profissão, causada por movimentos repetitivos, mas não foi prescrito um tratamento fisioterápico, só aconselhada a interrupção das atividades. Com o ajustamento funcional, saiu de sala de aula e foi para a biblioteca, e em seguida, para a secretaria. A escola em que estava em exercício estava localizada perto de sua casa, no bairro Barroca.

Vale salientar que, uma vez constatada a síndrome por esforço repetitivo, LER, a professora é mantida no local de trabalho, em outra função, o que, até pouco tempo, era uma das causas para a aposentadoria precoce.

Logo depois que conseguiu o ajustamento funcional, mudou de residência e entrou com um pedido de mudança de lotação, pois queria trabalhar em uma escola mais próxima de sua nova casa. Foi assim que começou a trabalhar na Escola

Estadual Barão do Rio Branco. Relata demonstrando certa mágoa pela maneira como foi recebida nesta escola “quando você chega de ajustamento o povo até arrepia, pensa que já vem mais um que só vai trazer problema, que a gente vai só encostar, só vai dar trabalho pra eles, jogar conversa fora.”. Era época de férias e a pessoa que a recebeu disse que ia “jogá-la” no xérox.

“Fiquei no xérox e um dia foi muito legal, a diretora me agradeceu, pois eu havia colocado ordem. Havia muito desperdiço de folha, no meio do ano acabava o papel, pedia 50 cópias elas não viam e colocavam 150, não tinham noção. Já teve até serviçal trabalhando no xérox. As professoras me agradeciam porque as provas ficavam prontas no dia certo.”

Após dois anos no xérox, foi trabalhar na secretaria. Atualmente fica na recepção da escola. Não sente a menor falta da sala de aula, pois acha que já passou o tempo, está cansada e acredita que não daria conta.

“Lidar com essa meninada de hoje é difícil, tem que ter tato, domínio de classe. Nem todo mundo leva a escola a serio. Tem aluno que vai lá para comer, jogar bola, brincar, responder professor. Antes o menino vinha educado, lá ele ia aprender, aprendizagem era na escola. Agora não, a mãe deixa o menino na creche, depois na escola e vai trabalhar, não convivi com o filho, nem sabe o que aconteceu com ele. As mães saíram para trabalhar, é um problema social.”

Renata destaca dentre os fatores que contribuem para o pedido de ajustamento funcional, o cansaço das professoras e a falta de paciência para lecionar.

3.4 - Miriam: A saudade da sala de aula

Miriam tem mais de 55 anos, é casada e tem quatro filhos. A renda mensal de sua família se situa em mais de vinte salários mínimos e sua contribuição para o orçamento familiar fica na faixa de 20% do seu salário, seu marido era gerente de banco e atualmente é aposentado. A família mora no bairro Santa Lucia, na zona sul de Belo Horizonte. Seu pai era funcionário público e sua mãe, dona de casa. O grau de escolaridade dos pais era o ensino fundamental. A família de Miriam, apesar de possuir um baixo capital escolar, incentivava os filhos,

“O lema lá em casa era educação em primeiro lugar, muito estímulo por parte dos meus pais nesse sentido. Eu era excelente aluna, sempre me dediquei ao estudo. Até hoje mantenho o hábito de ler muito, estar sempre atualizada.”

Relata que os pais foram os responsáveis em formar hábito de estudo nos filhos. Na casa, sempre havia muitas revistas, jornais e livros.

“Fomos criados com muitos livros. Meu pai trabalhava na prefeitura, tinha pouco estudo, mas tinha muita sabedoria, ele deveria ter sido advogado porque tinha uma cabeça... sempre leu muito, estava informado de tudo. Minha mãe também lia muito romance, romance também é cultura.”

Ela sempre foi ótima aluna e lembra que, como a sua casa era frequentada por muitas pessoas e muito movimentada, então procurava lugar mais sossegado para estudar, como a sombra de um coqueiro no quintal da casa.

Fazer medicina também era o sonho de Miriam, mas como pertencia a uma família numerosa, com 11 irmãos, o pai dava preferência aos filhos homens de estudar fora. O único curso que havia na cidade, Ataleia, era o magistério. Depois do primário, teve que ficar sem estudar quatro anos esperando a fundação do ginásio, pois o pai não permitia que as filhas estudassem em outra cidade, só os homens detinham esse privilégio.

Miriam concluiu o curso normal em 1970, onde morava. Pondera que sua formação foi fraca e acredita que aprendeu os saberes pedagógicos na prática do dia a dia da sala de aula.

Casou-se e mudou para Goiás. Em 1990, já de volta para sua cidade, fez o curso de pedagogia, em Governador Valadares. Ao contrário do magistério, considera que foi de grande contribuição para a melhoria de suas aulas o aprendizado nas disciplinas de filosofia, psicologia e as didáticas.

Após terminar o curso de pedagogia fez pós-graduação, *latus sensu*, no curso “Ensino e Aprendizagem”, ministrado pela Univale, também em Governador Valadares, concluindo em 1992.

A sua vida profissional iniciou antes de acabar o seu curso de magistério, pois, durante o curso, ela começou a lecionar para alunos que saíam da 4ª série e iam para o antigo curso ginásial (5ª à 8ª série), o chamado exame admissão, e sempre acompanhou crianças com dificuldade de aprendizagem. Mais tarde fez concurso para o Estado e lecionou durante quinze anos para crianças de 1ª à 4ª

série. Trabalhou em duas escolas, fazendo dobra³, durante três anos. Depois de casada, passou a trabalhar em só um período, pois havia o salário do marido e gostava de se dedicar à casa.

Começou a sentir muita tonteira no trabalho, o que a obrigou a tirar uma licença médica. Diagnosticada a labirintite e para amenizá-la, passou por uma cirurgia no ouvido para colocar um aparelho, e voltou para a sala de aula. Mas, as tonteiças continuavam. Fez vários exames, e como na sua cidade não havia tratamento especializado, em 1984 veio para Belo Horizonte se consultar. O médico que aqui a atendeu descobriu que, diferente do que falavam seu problema de saúde não estava relacionado à gravidez. A professora teve quatro filhos e quando apareciam os sintomas eram confundidos com os enjôos de gestação. Constatou-se, no entanto, que era uma doença hereditária, causada por acúmulo de líquido no labirinto e frequentemente relacionada a causas hormonais, originando nos médicos a associação com a gravidez.

Realizou uma segunda operação e continuou a lecionar.

Em 1995, o marido foi transferido para Belo Horizonte, e como os filhos já estavam aqui estudando, resolveu mudar-se também. Sua irmã trabalhava na FEBEM de Teófilo Otoni e vinha muito a Belo Horizonte para reuniões de trabalho, e lhe falou sobre a escola Barão do Rio Branco. Pediu sua mudança de lotação e, logo que chegou a Belo Horizonte, seu médico a aconselhou se consultar no DAG, serviço médico do Estado.

Já no Barão, o barulho da sala de aula era muito grande e quanto mais estressada ficava, maiores se tornavam as crises. Assim, o médico lhe deu uma licença do trabalho. Depois de várias licenças, passou por uma junta médica e obteve o ajustamento funcional, “chorei demais quando o médico me falou, pois era louca com sala de aula, sempre fui.”

Ao se apresentar na escola para trabalhar, também não foi bem aceita como a professora Renata, pois precisaram transferir uma pessoa que era contratada havia dez anos para colocá-la no lugar.

Pelos relatos, percebe-se o incômodo causado na escola, no momento da apresentação da professora em ajustamento funcional. Indagando com algumas

³ Dobra: expressão usada entre as professoras estaduais que lecionam em dois turnos

diretoras, há a ponderação do excesso de desvios de funções em uma única escola, tornando muitas vezes difícil a recolocação por não haver disponibilidade de função. Esse fato gerou um mal-estar muito grande. Foi preciso uma declaração da superintendência demonstrando para a diretora da escola que ela era obrigada a aceitá-la, pois vinha do interior.

Foi trabalhar na secretaria da escola e, assim que seu trabalho apareceu, passaram a respeitá-la e valorizá-la. Era um desafio e havia ainda a insegurança de vir de uma escola do interior para a capital, pensava que aqui seria mais difícil. Mas, para sua surpresa constatou que a escola de lá era muito mais exigente com a organização do diário do professor, mais organizada. Isso levantou sua auto-estima, pois ficou certa de que desenvolveria bem a tarefa.

Miriam relata que as pessoas desconhecem o processo do ajustamento funcional, pois quando chegou a diretora a encaminhou para o trabalho com alunos que se encontravam em estudos de recuperação, precisando que a inspetora, pelo exame médico, mostrasse que essa função era incompatível com seu estado de saúde. Percebe que, no ambiente escolar, as pessoas têm má vontade com ela e avalia que o processo de inserção foi muito difícil, pois já estava mudando de cidade e tudo lhe parecia muito diferente.

“Deparar com esses problemas, eu acho, é não conhecer as leis, direitos e deveres. Isso não quer dizer que o ajustado não vai fazer nada, lógico, mas tem que trabalhar numa função que não prejudique a doença dele. É difícil para o ajustado, me tiraram o pó de giz, era difícil pegar férias duas vezes por ano. Como trabalhava na secretaria, achavam que eu era pessoal administrativo, não, eu continuo com meus direitos de professora”.

Anualmente, ela precisa se apresentar ao departamento médico para exames com um especialista da doença para dar continuidade ao ajustamento funcional. Exige-se ainda a apresentação de uma declaração do diretor da escola, com um relatório versando sobre o seu desempenho na nova função, “O médico do Estado fala que eu não vou aposentar nunca porque o meu relatório é sempre bom.”.

Declara que tem muita saudade da sala de aula, acha mais gratificante o trabalho. Gostava de constatar no final do ano o progresso do seu aluno, a satisfação dos pais com o desenvolvimento do filho, “ver o menino lendo, fazendo contas”. Na secretaria percebe que o trabalho não é reconhecido, por ser uma

atividade burocrática, as pessoas têm a impressão de que elas ficam desocupadas, à toa.

Vale ressaltar que o magistério é valorizado também por ser considerado uma atividade que visa ao bem comum, e o professor se sente parte de um processo de construção social, elevando sua auto-estima.

Miriam considera como problema da educação atual a falta de apoio da família. Percebe que em seu trabalho na secretaria, os pais, ao fazerem a matrícula para o ano seguinte, não sabem identificar o nome da professora e a série do filho. Segundo sua percepção, o trabalho do professor fica muito difícil, pois às vezes os pais chegam a questionar, discutir e contradizer a fala do professor com as crianças. Ainda, segundo a professora, o jovem não incorpora hábitos culturais, pois nunca vê seus pais envolvidos com a leitura e o estudo. A questão salarial é outro aspecto apontado como problema da educação, já que seu rendimento mal dá para a sobrevivência, dificultando assim sua atualização e participação em eventos e congressos.

Apesar das dificuldades e de ter sonhado com o curso de medicina, declara que gostou do magistério e foi muito feliz como professora.

3.5 - Lucia: Professora e supervisora

A professora Lucia tem mais de 55 anos, é viúva e tem quatro filhos. Seus pais completaram o ensino fundamental, o pai era alfaiate e a mãe dona de casa. Relata que era ótima aluna quando criança, apesar de ter sido responsável por algumas atividades domésticas. Seu marido cursou até o ensino médio e era comerciante. A renda mensal de sua família se situa entre cinco a dez salários mínimos e ela é a maior provedora, contribuindo com todo o seu salário e aposentadoria.

A maioria das mulheres na família de Lucia são professoras. Ela tem nove irmãs e apenas três não são professoras. Lucia fez o magistério em uma escola na cidade vizinha, colégio Nossa Senhora de Oliveira, em regime de internato, concluindo em 1968. Nessa época havia um convênio do Estado com a Pontifícia Universidade Católica - PUC para formação de professores e, logo após o término de sua formação no magistério, iniciou o curso de Geografia, com bolsa de estudo.

Em 1975 concluiu o curso de licenciatura em Geografia na PUC, Belo Horizonte, apesar de morar no interior, demonstrando, pois, o seu empenho e vontade em adquirir maior conhecimento, não fazendo da distância um obstáculo para o seu desenvolvimento profissional. Como ficou mais tempo na sala de aula atuando como professora de Geografia, relata que o curso foi bom, mas não lhe deu segurança no início da carreira.

“O curso foi bom, fiz estágio em vários lugares que a Puc encaminhava. Gostei dos estágios, mas a realidade que a gente enfrenta é outra e a gente aprende é no dia a dia. A teoria ajuda, é claro. Mas é como o livro didático, dá o embasamento pra não ficar perdida, mas a o fundamental mesmo a gente aprende é no dia a dia.”

Acreditava que a universidade estava muito distante da realidade da escola e na sua percepção; aprendeu a ser professora na prática da sala de aula, na escola. A experiência prática da profissão torna-se fundamental para se adquirir segurança, confiança de possuir as competências necessárias para a criação das rotinas de trabalho. Já como professora fez vários cursos de atualização pedagógica de 40 horas, de reciclagem, que o Estado oferecia às escolas. Alguns treinamentos e cursos eram realizados no fim de semana e as professoras ganhavam “créditos” que poderiam ser usados durante o ano letivo para abono de faltas. Gostava muito dos cursos, pois, eram práticos, com oficinas de trabalho e ajudavam no seu desempenho do dia a dia na sala de aula.

Em 1980, sempre em busca do aperfeiçoamento, matriculou-se no curso de pedagogia em Itaúna, cidade bem próxima da que estava morando. O curso era realizado nos fins de semana. Especializou-se em Inspeção, Supervisão e Orientação Escolar. Depois de formada em Pedagogia, continuou dando aula em um horário e atuando como supervisora em outro cargo no Estado.

A sua trajetória profissional começou em 1968, pois, logo que se formou, voltou para sua cidade, Itaguara, onde trabalhou ministrando aulas para alunos de 1ª à 4ª série durante dez anos. Depois se casou e mudou de cidade. Foi morar em Carmópolis e, nessa cidade, começou a lecionar Geografia para adolescentes de 5ª e 8ª série. Foi designada para esse cargo de professora, mas logo fez um concurso e foi efetivada no Estado. Trabalhou durante vinte e cinco anos e se aposentou como professora em 1992, no primeiro cargo no Estado.

Passou, então, a exercer só o cargo de Supervisora Pedagógica na escola estadual, no qual completou este ano vinte e três anos de trabalho. Interessante ressaltar a busca constante de Lucia em sua atualização e a procura de nova formação para outras funções na educação.

Ainda no interior, exerceu o cargo de vice-diretora durante três anos.

Ficou viúva e, como os filhos já estavam morando em Belo Horizonte, resolveu mudar de cidade também. Ao vir para a Capital, escolheu para trabalhar a Escola Estadual Barão do Rio Branco, por ser de fácil acesso, pela sua localização. Ao mesmo tempo estava apreensiva, pois julgava que as famílias dos alunos poderiam ser muito diferentes daquelas com que estava acostumada a trabalhar, já que a escola se encontrava na zona sul da capital, em um bairro valorizado. Chegando à escola, foi lecionar para uma turma de 8ª série, mas permaneceu só um ano na sala de aula.

Entrou logo em ajustamento funcional porque teve tendinite e o ortopedista a afastou da sala de aula, para evitar movimentos repetitivos, como escrever no quadro, preenchimento de diário, correção de prova. A licença foi imediata para se iniciar o tratamento de fisioterapia. Atualmente está em observação para avaliar se precisará fazer cirurgia.

Em sua percepção, o afastamento do professor da sala de aula aumenta a cada ano, segundo ela há muito professor com depressão.

Na condição de ajustamento funcional, foi trabalhar como auxiliar da equipe pedagógica. Em seu depoimento, relata que poderia ter escolhido ficar na secretaria, mas gosta de ter contato com o aluno, auxiliar o professor, participar de reunião de pais. Compreende sua função como intermediária entre os pais, a supervisão e os professores. Atualmente está envolvida com um trabalho de parceria com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial - FDG, uma organização não governamental, que desenvolve projetos e atividades nas escolas estaduais. Interrogada sobre suas atividades atuais declara que gostava mais do trabalho de sala de aula.

“Amava ser professora, gostei muito da supervisão, mas a gente fica mais realizada na sala de aula, eu amava mesmo, gostava dos alunos. Ficava realizada com a aprendizagem do aluno, mas a parte afetiva contava também. A gente era bem acolhida, o aluno tinha aquele prazer, aquela vontade e a família mandava agradados, bilhetinhos.”

Apesar de se considerar realizada com seu trabalho, não gostaria que nenhum filho seguisse a carreira docente.

“Tenho um filho que é advogado, um que faz jornalismo, o outro faz engenharia e a mais nova está fazendo ensino médio. Falo sinceramente e de coração, não gostaria que nenhum fosse professor. A gente vem perdendo cada vez mais, as promessas vem desde o meu 1º cargo, essa promoção que falam tanto, nunca chega. E cada dia fica pior.”

Sente que a profissão é cada vez mais desvalorizada, e os alunos e suas famílias já não confiam na escola. Segundo ela, o professor fica muito cansado porque é obrigado a trabalhar em várias escolas para conseguir uma melhor remuneração.

“O pessoal mais velho não ta dando conta não. Os mais novos já vêm queixando, já vem. É mais problema emocional, stress, controle em sala de aula. Ele pede licença de 30 dias, não consegue prolongar, volta para a sala de aula, não consegue ajustamento, volta a pedir licença, aí o psiquiatra vai controlando com remédio, volta pra sala de aula.”

3.6 - Elisa: Ser professora na escola particular e na escola pública.

A professora tem entre 45 e 55 anos de idade, é divorciada e tem duas filhas. Sua renda mensal é de cinco a dez salários mínimos e é a principal provedora da família. Seu pai era fazendeiro e tinha o ensino fundamental completo. A mãe era professora, cursou o ensino médio. Em sua casa, os pais valorizavam o estudo, aprendeu a estudar e a mãe controlava o dever de casa onde havia um lugar reservado para fazer as lições.

Elisa conta que escolheu a profissão docente porque sempre gostou do ambiente escolar. Ela construiu uma imagem positiva da escola através das lembranças agradáveis das professoras que teve ao longo do seu processo escolar. Há muitos professores na sua família, como a mãe e três irmãs. Os dois tios maternos também são professores da universidade federal de Minas Gerais, no curso de Odontologia.

É do sul de Minas, Boa Esperança, e fez o magistério lá, em colégio de freiras. Estudava pela manhã fazendo o curso científico e à noite fazia o magistério. Seu pai gostava que as filhas fizessem dois cursos, um preparatório para o ensino

superior e o outro profissionalizante. Poderia ter feito contabilidade, mas preferiu o magistério, como outros membros da família.

O curso de magistério foi feito no Colégio Padre Julio Maria. Foi o início da organização do curso de magistério com quatro anos de duração. Aproveitou muito do que aprendeu no curso em sua prática de sala de aula. Os professores foram competentes e constavam, na grade curricular, vários estágios em escolas, onde preparava material pedagógico que foram usados mais tarde ao lecionar.

“O curso de magistério me ajudou muito no início, meus professores eram excelentes, fiz muitos estágios e cursos de formação continuada. A minha escola foi muito boa, a gente fazia material na escola e depois usava na sala de aula. Eu não tive problema nenhum no início”...

Elisa concluiu seu curso de magistério em 74 e se mudou para Belo Horizonte, no ano seguinte, porque queria fazer um curso superior e em sua cidade não havia faculdade. Chegando aqui à capital, procurou uma escola estadual para trabalhar e foi contratada, no Barão do Rio Branco, para lecionar no turno da manhã. À noite fazia cursinho pré-vestibular e, no final daquele ano, foi aprovada para o curso de Biblioteconomia na Universidade Federal de Minas Gerais. cursou três semestres e abandonou o curso, pois não estava gostando. Participou de um exame de seleção no Colégio Marista Dom Silvério, em 1982, foi aprovada e contratada para lecionar para a 2ª série. Passou a lecionar para a 3ª série do ensino fundamental, no turno da manhã, na escola Barão do Rio Branco e para a 3ª série no turno da tarde, no Colégio Marista, portanto cumprindo dupla jornada de trabalho. Casou-se em 1981 e nesse mesmo ano ingressou no curso de licenciatura em Letras da Faculdade Izabela Hendrix. Continuou lecionando para crianças, mesmo depois de formada nesse curso.

Fez vários cursos de reciclagem, especialização e atualização educacional que o colégio Marista promovia. Participava de reuniões semanais, no colégio, onde se formavam grupos de estudo para a atualização contínua do professor, elaboração de planejamento, discussão e análise do funcionamento das normas e regras.

“Os professores da minha época eram mais comprometidos. Hoje em dia a maioria deles entra na sala de aula e fica falando, escrevendo no quadro, e menino andando pela sala, fazendo bagunça e ele não ta nem aí. A gente antes fazia grupo, punha menino junto, separava... Nas escolas tinham reuniões semanais, que ajudavam demais o professor. O professor falava o

que tinha dado certo para o grupo, compartilhava, todo mundo falava, por isso as coisas davam certo.”

Em 1987, com o nascimento da segunda filha e trabalhando em duas escolas, ficou muito sobrecarregada e pediu uma licença por motivo particular (LIP) no Estado, sem vencimentos, por dois anos. Ao acabar o prazo, renovou-a por mais dois anos. Lecionava no Colégio Marista pela manhã, a tarde era dedicada às filhas e à noite fazia a faculdade de Letras.

Depois dos quatro anos de licença, retornou à dupla jornada, escola estadual e escola particular. Passado um ano, obteve outra licença, mas agora médica. Estava adoecendo, os sintomas de stress eram altíssimos e o psiquiatra que a atendeu aconselhou a interromper as atividades por tempo indeterminado. Havia uma sobrecarga de trabalho e, somado a isso, problemas pessoais. Precisou tomar muitos medicamentos, fez psicoterapia, hidroginástica, shiatsu, enfim, ficou três anos afastada das duas escolas. As licenças médicas precisavam prescrever o mesmo tratamento, o perito do INSS (rede privada) precisava ter a mesma postura que o médico do Estado.

Retornou ao trabalho como professora em 1997. Na escola Estadual foi trabalhar na secretaria e, no Colégio Marista, voltou para a sala de aula.

Em 1998 entrou em ajustamento funcional no Estado e conversou na outra escola onde foi concedido também o desvio de função. Ressalta que foi a primeira vez que uma escola particular havia tomado aquela postura e se sentiu respeitada e reconhecida. Ficou trabalhando lá como apoio pedagógico. Ajudava os professores atendendo as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, proporcionando um atendimento individualizado, o que era impossível para o professor regente de sala. Ficou desempenhando essa função na escola até completar o tempo para sua aposentadoria no INSS.

Trabalhou no Estado como contratada de 1975 até 1984, ano em que fez um concurso em Venda Nova para fazer parte do quadro de funcionários efetivos. Passou no concurso e precisou sair do Barão do Rio Branco para assumir seu cargo em Venda Nova. Trabalhou lá oito meses e pediu mudança de lotação, voltando para o Barão como professora efetiva.

Atualmente é aposentada pelo INSS e pela manhã vai para a escola estadual para completar seu tempo de aposentadoria, já que após o ajustamento funcional a contagem do tempo muda de 25 anos para 30 anos.

Em 2007 trabalhou com o diretor da escola nas avaliações de desempenho dos funcionários da escola até que sofreu uma queda e quebrou o braço ficando seis meses de licença médica.

Em maio de 2008 retornou à escola e está ajudando no trabalho da secretaria e na merenda escolar. Todo ano é avaliada por uma junta médica composta de psiquiatra, psicólogo e assistente social para dar continuidade ou não ao ajustamento funcional. Relata que, da última vez, o psiquiatra, constatando a sua melhora, indagou-lhe se queria voltar a lecionar, ao que ela respondeu negativamente, pois como ajustada teria que cumprir 30 anos para se aposentar e era melhor fora da sala de aula.

Constata que, no início de sua carreira, os alunos mantinham uma postura de respeito com o professor, acatavam normas e regras e hoje está mais difícil.

Elisa pondera que a secretaria de educação deveria criar o cargo de disciplinário nas escolas estaduais, acredita que ajudaria muito o trabalho do professor. O aluno teria que obedecer às regras da escola e o professor não se desgastaria tanto com o problema da disciplina.

Aponta também a sobrecarga de trabalho a que precisa submeter frente ao baixo salário que recebe, além do trabalho na escola, há o planejamento das aulas, a correção de exercícios e provas que são realizados fora do horário de trabalho, em casa.

Ressalta também a importância da volta das reuniões semanais onde havia uma reflexão sobre o trabalho, as dificuldades expostas ao grupo com o objetivo de ajuda entre os pares, a troca de experiências que enriquecia e facilitava o trabalho do professor.

Pondera a falta de envolvimento do professor como consequência das precárias condições de trabalho em que exerce sua função. E esse desinteresse é ilustrado pela falta de motivação em participar de cursos de formação contínua e atualização.

“O professor da escola pública tem menos boa vontade. Você ficava sabendo que o Centro de Referência do Professor ia ofertar cursos de atualização e ninguém queria fazer porque não ia ganhar nada para isso. Olha que ignorância, achar que curso de formação continuada não serve pra nada. Essa é a diferença da escola pública para a particular. Ele não colocou na cabeça dele que é para melhorá-lo, um crescimento como pessoa.”

Considera a desestruturação da família, ocasionada pela necessidade de ambos os cônjuges trabalharem fora, o que reforça a distância dos pais com relação aos filhos, no que se refere à vida escolar, à não imposição de horário, regras e obrigações, enfim, à falta de limites.

A professora faz uso do saudosismo ao se referir à família e à escola. Faz parte dos relatos um contraste entre a memória construída que faz da escola do passado o paraíso, e a escola do presente como o local da violência e indisciplina de alunos que não têm compromisso e são desinteressados.

“Vou te falar uma coisa sinceramente, quando eu comecei a trabalhar os meninos tinham respeito, consideravam o professor, gostavam da gente. E olha que eu trabalhei aqui, com meninos de elite e com alunos de periferia. Aluno é tudo igual”.

Nunca pensou em mudar de profissão, considera que foi muito feliz e realizada; mas, quando se aposentar, pretende fazer um concurso público para trabalhar na Caixa Econômica ou no Banco do Brasil.

É com saudade que conta do trabalho nas duas escolas e aponta que aluno é tudo igual, em escola particular ou pública sempre haverá os bons e os difíceis e fracos.

3.7 - Junia: Ser professora na escola rural e na cidade

A professora Junia tem entre 45 a 55 anos de idade, é casada e não tem filhos. Mora no bairro Anchieta, seu marido é bancário. Sua renda familiar está entre dez a vinte salários mínimos e contribui com 20% do seu salário. O pai era radiotelegrafista, hoje é aposentado, e a mãe, dona de casa, como a das outras professoras. O grau de instrução dos seus pais é de ensino fundamental. Ela tem seis irmãos, as quatro irmãs têm curso superior e os dois irmãos não quiseram estudar, pararam no ensino médio.

Relata que foi uma boa aluna, gostava muito de ler e se destacava em língua portuguesa. Frequentou escolas públicas no ensino fundamental e médio.

Junia concluiu o magistério em 1978, e em seguida ingressou no curso de Filosofia e Letras na Faculdade de Patos de Minas, a única que existia na cidade. Gostou muito dos cursos que fez e acredita que a ajudaram muito em sua atuação na sala de aula. Relata que fez o curso de licenciatura em Letras já lecionando, e isso foi um aspecto

positivo, pois trabalhava com a teoria na faculdade e a prática na sala de aula. Durante sua atuação como professora, participou de todos os cursos de atualização pedagógica que a secretaria de educação ofertava e não foram poucos, eram momentos de reflexão e troca de experiências que muito contribuíam no dia-a-dia. Fez pós-graduação, lato sensu, em Língua Portuguesa pela universidade de sua cidade, UNIPAM (Universidade de Patos de Minas), mas ressalta que os professores eram da UNICAMP.

Logo que formou no magistério, Junia iniciou sua trajetória profissional lecionando para crianças. Ficou apenas seis meses, pois percebeu que não gostava do trabalho com turmas dessa faixa etária. Assim, ao ingressar no curso de Letras, logo começou a lecionar português para turma de 5ª série, ao mesmo tempo em que estudava. Foi trabalhar em uma escola da zona rural, e logo que acabou o curso de licenciatura, que frequentava à noite, mudou-se para esse lugarejo. Ficava lá durante a semana, mas sábado e domingo voltava para sua cidade. Trabalhou nessa escola durante treze anos e conta com emoção como foi feliz.

Foi professora, secretária, bibliotecária, e o que mais a encantava era o fato de acompanhar os alunos nas séries seguintes.

Desenvolvia trabalhos com projetos, encenava peças de teatro, cujo ensaio era sempre em sua casa fora do horário de aula.

Faz-se necessário ressaltar o comprometimento, o vínculo da professora com os alunos. Foi diretora nessa escola por dois anos e, acabando o mandato, resolveu ir para a cidade, pois pensava que não teria mais com o que contribuir. Fala com orgulho que deixou em seu lugar uma professora que havia sido sua aluna.

Voltou para sua cidade, onde ficou lecionando para alunos de 5ª à 8ª série durante seis anos.

Casou-se e pediu mudança de lotação para Belo Horizonte. Foi trabalhar na Escola Estadual Pedro II, onde lecionava português para 8ª série e ensino médio.

Entrou em ajustamento funcional porque teve um infarto. Tinha 44 anos de idade e pouco tempo antes, vinha apresentando um mal estar cujos sintomas eram cansaço, dor de cabeça, pressão alta e dor no peito. Procurou ajuda médica e fez vários exames, até oncologista foi consultado pela dor no peito, mas não houve um diagnóstico preciso. Passados quinze dias, estava na missa de domingo onde teve o ataque e foi socorrida pelo marido. Foi para o hospital e ficou durante meses no

centro de terapia intensiva, conta espantada, que o médico lhe contara que havia sido ressuscitada.

Voltou para casa depois de seis meses e começou a apresentar muita dificuldade em respirar. Descobriu-se que as cordas vocais, com a cirurgia do coração, estavam coladas e novamente sofreu uma intervenção cirúrgica, uma traqueotomia. Precisou ficar com o aparelho durante seis meses.

Como estava em casa de licença, começou a desenvolver um quadro de depressão e o psiquiatra a aconselhou voltar ao trabalho, pois não estava acostumada a ficar “à toa”. Em fevereiro de 2001, voltou para a Escola Estadual Pedro II e ficou trabalhando na secretaria porque, com o aparelho, era impossível lecionar. Mas, logo o colégio foi desativado e os funcionários foram encaminhados para a Escola Estadual Pedro Américo, no bairro Floresta que era muito longe de sua casa, no Anchieta, e como havia vaga no Barão do Rio Branco, conseguiu ser transferida para lá.

Chegou à escola em 2008 já no quadro de ajustamento funcional. Está trabalhando na secretaria e tem que cumprir uma jornada de 8 horas diárias.

Demonstra muito ressentimento, pois agora não tem tempo para pedir aposentadoria como professora, cujo tempo é de 25 anos. Vai se aposentar no primeiro cargo daqui a dois anos, e no segundo, só por idade.

Gostaria de trabalhar apenas num horário para ter tempo de fazer caminhada ou algum exercício físico como o seu médico aconselhou.

Fala com saudade do seu tempo de professora e como a mãe ficou orgulhosa quando ela se formou no magistério, pois, era socialmente uma profissão muito valorizada e respeitada.

“Fiz uma carreira, sou reconhecida na minha cidade pelo meu trabalho. Nas festas da cidade, o prefeito sempre fazia questão da presença das diretoras e professoras da escola, olha o que representava a profissão na sociedade. Fui muito feliz, mas hoje não seria professora.”

Relata que, por não ter filhos, gostava do contato com a juventude, com os alunos e sente falta e saudade desse tempo.

Ao ser indagada sobre o adoecimento do professor, Junia, como as outras professoras, aponta as péssimas condições de trabalho. A falta de respeito do aluno pelo professor, a sobrecarga de trabalho para conseguir sobreviver com um salário

melhor, a desvalorização social, são aspectos destacados por ela. Considera que o magistério, hoje, não é mais profissão, e sim uma ocupação temporária: a pessoa, logo que encontra outra opção, sai da sala de aula.

“O nível social e cultural dos professores, hoje, é diferente, pois quem tem condições procura formação em outras áreas. Minhas irmãs, por exemplo, trabalham em outra área e se encontram em situação financeira muito melhor que a minha. Sou dependente da renda do meu marido e este fato muitas vezes leva a uma baixa auto-estima que pode contribuir para adoecimento e depressão de muitas professoras.”

Junia relata com amargura, que, mesmo cumprindo jornada de tempo integral na escola durante toda sua vida profissional, não conseguiria manter seu padrão de vida, isto é, as condições materiais a que está acostumada, com o resultado de seu próprio trabalho. “Na família não tem ninguém próximo que é professor, graças a Deus”.

“Fui feliz, mas não escolheria, hoje, ser professora de jeito nenhum”.

3.8 - As semelhanças e diferenças nas narrativas das professoras:

A questão a ser analisada a seguir é a de apontar os aspectos comuns, bem como as diferenças, ocorridas no percurso profissional considerando as situações de ajustamento funcional das professoras participantes dessa pesquisa.

A escolha da profissão:

Das sete professoras entrevistadas, constata-se que o magistério não foi a profissão que sonharam, mas aquela que circunstancialmente abraçaram por falta de outras oportunidades.

Nas narrativas de Renata, Zita, Lucia, Milene, Elisa, Junia e Miriam é possível perceber disposições e práticas ajustadas às condições objetivas colocadas pelas condições sociais, econômicas, sociais e familiares.

Magistério e Vocação:

A concepção de ensino como missão social e religiosa, ou seja, uma “vocação” era frequentemente associada à imagem feminina e ao magistério como profissão, o que exigia qualidades como abnegação, doçura, dedicação, paciência, ou seja, um dom ou saber inerente à mulher. A noção de “dom” se confunde com uma disposição inata e natural ou uma bênção ou graça que se recebe e nesse sentido são desconsideradas as condições subjetivas e objetivas em que os indivíduos estão inseridos.

O termo vocação no sentido etimológico, “vocacio”- “chamamento” refere-se a ação pela qual a providência predestina as pessoas a uma tarefa especial. (Aurélio, 1986). O indivíduo se sente “chamado” a exercer um papel determinado, como se ouvisse uma voz que o dirige, impele, como uma predestinação. A vocação nesse sentido místico é dirigida para a vida religiosa e não tem sentido para o magistério, mesmo que no imaginário social se confunda professor com sacerdócio.

As professoras Zita, Elisa e Miriam declararam *que nasceram para serem professoras*. As pessoas, no entanto, não nascem predestinadas a uma profissão, as escolhas e o percurso são orientados e construídos social e individualmente, consideradas as influências culturais e históricas e as diferenças e mobilizações individuais.

Seria apropriado ressaltar a grande contribuição de Bourdieu (1997) ao romper com a ideia do mito do “dom” e do “mérito”. O “dom” seria construído socialmente de acordo com as condições objetivas e subjetivas do sujeito. Neste caso, o “dom” se desenvolveria a partir da incorporação de disposições adquiridas pela experiência de cada sujeito considerando as variáveis, lugar e momento. Assim, o dom não é produto da naturalização do indivíduo. As ações dos sujeitos, para este autor, são condutas adaptadas a uma infinidade de situações, como a sua posição e condicionamento no espaço social. Lourenço Filho, em 1928, já apontava, dentre as causas determinantes da escolha do magistério, a influência dos pais, profissão do pai e da mãe, facilidade de obter colocação, chegando, portanto, à conclusão da não existência da vocação definida.

Magistério e Condições Sócio-Culturais:

A escolha da profissão está relacionada também com a posição social e herança cultural dos pais, pois a família delimita a escolarização dos filhos e projeta

a continuidade dos estudos, utilizando como referência o capital cultural⁴ que acumulou ao longo de suas vivências e experiências.

Sousa (1996), em seu estudo sobre a memória e autobiografia na formação de mulheres professoras, destaca alguns pontos relacionados à escolha da profissão docente: a lógica da destinação profissional da mulher professora, as determinações sócio-econômicas; a dominação patriarcal e a educação para o lar. Nesse estudo, as professoras Miriam, Renata e Milene apontam a facilidade em conciliar o trabalho com os afazeres de casa e a maternidade, inclusive ressaltam as interrupções pontuais que fizeram na assistência aos filhos pequenos.

Consideram-se também, como aspectos que interferem nessa decisão, a relação de afeto que permeia o universo feminino, e a dimensão de cuidado, de desvelo com o outro fortalecendo a relação naturalizada com a docência. Percebe-se, no relato da professora Junia, a transferência para seus alunos de seu afeto materno, visto que não teve filhos.

Destaca-se ainda o trabalho desenvolvido por Bock (2002) ao tratar do processo que os sujeitos percorrem na escolha de uma ocupação e profissão. Na perspectiva desse autor, deve ser analisada uma multiplicidade de aspectos ou determinações, que integram o significado atribuído pelo sujeito, à sua escolha.

Por determinantes da escolha, o autor considera a relação com a família, o mercado de trabalho, o grupo de amigos, os meios de comunicação, as disciplinas de cada curso.

A realidade do mercado de trabalho tende a ser vista, por quem está fazendo sua escolha profissional, como algo imutável e cristalizado, não obstante ser um fenômeno conjuntural, determinado pela dinâmica da sociedade. Algumas profissões ganham mais valor e prestígio em determinados momentos e circunstâncias, a exemplo, a docência que em um passado recente se atribuiu importância e prestígio social.

Os meios de comunicação podem igualmente ser analisados e discutidos como fator de pressão e de interferência nas escolhas ao eleger ocupações que seduzem ou são desvalorizadas.

⁴ Capital cultural: Posse, consumo e apreciação de bens culturais socialmente dominantes. Apresenta-se em três modalidades: objetivado (bens culturais como quadros, livros de arte...), incorporado (habilidades lingüísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, hábitos e comportamentos), institucionalizado (certificados escolares)
Bourdieu, 1988

Por fim, o grupo de amigos e a família impõem valores e comportamentos que devem ser pesquisados. Para esse autor, a melhor escolha é aquela que a pessoa realiza a partir de um conhecimento de si como um ser particular, mas ao mesmo tempo histórico e social.

Magistério e Gênero:

Lourenço Filho (1921) declarava que o magistério primário era em todos os países do mundo uma função feminina e exemplificava que no estado de São Paulo havia uma crise de homens no magistério público, já que 70% do total de funcionários encarregados do ensino eram constituídos por mulheres.

A dimensão feminina do magistério ganha também novos contornos numa sociedade patriarcal, ao ser considerado como extensão do trabalho doméstico.

“O magistério era visto como uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher. Cada aluno ou aluna era representado como um filho ou filha espiritual e a docência como uma atividade de amor e doação ‘a qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação” (LOURO,2001).

De forma semelhante, Lopes (1991) revela que as ideias de missão e de trabalho docente permanecem associadas ao longo do tempo, assim como se encontram presentes a associação entre magistério e maternidade, mães espirituais e intelectuais.

Diniz e Vasconcelos (2004), ao considerar a relação entre gênero feminino e educação, apontam que grande número de mulheres professoras não conseguem explicitar motivos subjetivos que rompam com esses referenciais culturais para a escolha da profissão. A busca de reconhecimento, prestígio, independência, a relação com o saber; são pouco mencionados, impedindo uma implicação do seu ser com o trabalho, no caso, pedagógico e a construção de uma identidade profissional.

Podemos apontar aqui outro traço característico da profissão, a combinação trabalho e lar, dona de casa.

Ressaltam, também, que no cotidiano da escola, a queixa ocupa um espaço significativo na conversa entre as professoras, são alunos indisciplinados, que gritam, e não demonstram respeito. Parece que esperavam trabalhar com alunos

com outras características mais idealizadas, o que as levam a rejeitar aquele aluno, dificultando uma interação mais positiva entre aluno-professor. As autoras argumentam que essa dimensão idealizada estaria levando a professora a considerar o aluno um estranho, gerando sentimentos confusos e ambíguos, acarretando um mal-estar em relação à profissão. Esse mal estar, muitas vezes, extrapola a sala de aula e os alunos, perpassando a vida de mulher-mãe-professora-dona de casa, evidenciando o componente subjetivo e inseparável desses lugares que ocupa.

Tardiff (2005) pondera, nesse sentido, que o professor ao vincular sua personalidade ao saber ensinar como natural, não considera a sua própria história de vida e socialização. Para o autor, o professor articula sua personalidade atendendo às expectativas sociais em relação ao comportamento e atitudes institucionalizadas que dão origem ao seu papel.

Ao contrário das discussões acima, algumas professoras, que participaram desta pesquisa, mesmo não tendo feito escolhas conscientes, revelaram que após iniciarem os estudos e começarem a lecionar, se envolveram no trabalho, se realizaram e não trocariam o magistério por outra profissão.

Segundo Lahire (2002), essa disponibilidade pode estar relacionada aos processos de socialização a que as pessoas foram submetidas e de que participaram como indivíduos singulares para entender as disposições que eles constituíram.

De acordo com Tardiff (2005):

“Se uma pessoa ensina durante 30 anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional, como também sua trajetória profissional estará marcada pela sua identidade e vida social”.

Dessa forma, a disposição para a docência pode ser considerada como resultado de interação entre essas forças internas e externas.

Mas, um grande número de disposições não está ligado às condições de classe de origem e são incorporadas pelos atores individuais por processos de integração sócio-cultural. As professoras Miriam e Milene, mesmo não possuindo o capital cultural, o incorporam por meio da socialização escolar.

Para Bourdieu (1997), a acumulação do capital cultural exige um trabalho de inculcação e de assimilação para ser incorporado pelo sujeito, “é um trabalho do sujeito sobre si mesmo”.

Segundo Goodson (1995), a origem sócio-cultural, a classe social são apenas aspectos, como o são o sexo e etnia, enquanto o ambiente e as experiências de vida são únicos e fundamentais na dinâmica da prática educacional. Assim, percebe-se que a definição dos rumos profissionais se faz diretamente vinculada à capacidade de mobilidade espacial e às condições financeiras, culturais da família e da sociedade.

Os contextos históricos vividos pelas professoras revelam dimensões da luta pela sobrevivência, e como essas experiências são potencializadoras do desenvolvimento pessoal e profissional de cada uma, esclarecem melhor as escolhas e opções.

Enfim, a escolha da carreira das professoras desse estudo e seu percurso profissional resultaram de fatores como expectativas familiares e mais ainda de oportunidades que foram oferecidas pelas condições concretas de vivência.

“As escolhas profissionais não são simplesmente fruto de uma decisão consciente realizada por um sujeito racional, mas de uma operação, frequentemente obscura, de um senso prático da posição no campo, orientada pela estrutura interiorizada que produziu toda a história anterior e que ainda conduz o presente.” (VALLE, 2006)

A Formação Inicial:

A segunda dimensão de convergência nos casos examinados foi a formação inicial das professoras que parece, também, ter sido ajustada às possibilidades colocadas pelas condições concretas de vida familiar.

Para todas as professoras, o início da formação foi o curso de magistério.

Nóvoa (1991) considera na análise da formação, a pessoa e a experiência de vida dos sujeitos. Para esse autor, os sujeitos constroem seu conhecimento no decorrer de suas vidas, através da educação formal e de suas experiências e interesses. Percebe-se que para Zita, mesmo impossibilitada de prosseguir os estudos, continuou a busca pelo saber, participando de grupos de estudo, interessando-se pelas questões sociais e da atualidade e mantendo contato com a mãe que sempre lhe mandava material relacionado à educação. Demonstrava,

assim, que havia interesse em um investimento pessoal para manter-se atualizada nas questões educacionais.

Bourdieu ressalta a “boa vontade cultural” como uma forma das famílias investirem na criação de condições de educação que sustentam a esperança da ascensão social aos filhos.

Lahire (1997), em sua pesquisa sobre as variações do aproveitamento escolar das crianças, considera que o sucesso escolar não é algo natural, nem apenas influenciado pela condição social, econômica e cultural da família. Para esse autor, o sucesso escolar e o desenvolvimento das disposições para incorporar a cultura legitimada dependerão também da interação família e escola, como ilustra o caso da professora Miriam que relata a importância dada pelos pais à educação. Seus pais, mesmo possuindo só o ensino fundamental, exigiam e motivavam os filhos a prosseguirem nos estudos para obtenção de uma maior formação comparada àquela conseguida por eles.

Na formação dos professores, de acordo com Tardiff (2005), os saberes devem incorporar experiências novas para remodelar o saber-fazer, em função das mudanças e das práticas de trabalho. Milene, Lucia, Junia e Renata, no decorrer da vida profissional, fizeram cursos de atualização que eram ofertados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.

A aprendizagem do professor passa por uma escolarização em que ele aprende conhecimentos teóricos e técnicos, por uma formação prática e é guiado por valores, normas sociais e entendimento de mundo que ele assimilou.

Tardiff (2005) considera os saberes dos professores como plurais, compósitos, heterogêneos e que o conhecimento do saber - fazer e do saber-ser são diversificados, provenientes de fontes variadas como pode ser exemplificado na formação de Renata e Elisa. A professora Elisa aproveitava as reuniões de estudo da escola privada e os cursos de atualização oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, na sua prática do dia a dia nas duas escolas em que atuava. Para o autor mencionado acima, o saber não se baseia em um repertório de conhecimentos unificado e coerente, estando baseado e adequado às funções, problemas e situações diversas, adquiridos em fontes diversas e em momentos diferentes e modelado a partir das interações com outros atores educativos. Renata, com sua formação em economia doméstica e letras, adequava seu saber à sua prática cotidiana.

Nesse sentido, os saberes estão relacionados com o percurso de cada um, com a socialização primária e escolar e com a trajetória pré-profissional. As lembranças do tempo de criança na escola, a identificação com os professores serão mobilizados e utilizados no próprio exercício da profissão, como recorda a professora Elisa.

“Meu tempo de escola foi muito bom. Adorava ir para a aula, minhas professoras eram super boazinhas, atenciosas, mãezonas mesmo. Gostava das excursões, dos teatrinhos. Todos os meus colegas obedeciam as professoras”.

Os saberes não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de inclusão dos indivíduos nos diferentes grupos sociais, família, trabalho, amigos, onde são construídas as interações com os outros, a identidade pessoal e social.

A carreira seria a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações. A inserção no campo profissional, na carreira, exige que os professores assimilem saberes práticos e específicos aos lugares de trabalho; a hierarquia de poder, a rotina, valores, regras estabelecidas, disputas internas e a equipe de trabalho.

As professoras entrevistadas pertencem à rede pública e como tal incorporaram atitudes e comportamentos regidos pelas normas e valores inerentes entre os servidores do Estado. Na organização pública do espaço escolar, a participação das professoras em cursos de atualização contínua somente é realizada se forem ofertados no horário de trabalho escolar ou estarem vinculados ao abono das faltas cometidas. Outro tipo de comportamento mencionado é sobre aprovação em concurso, mesmo que sua colocação não permita a escolha de uma escola mais central, assumem o posto e logo que podem solicitam a transferência de lotação para uma escola de seu interesse.

O saber-fazer e o saber-ser dessas professoras têm uma dimensão construída historicamente, diferente talvez do pertencimento a outra realidade, como da escola particular. Nesta organização, a participação em cursos de atualização é mandatória, onde não é oferecida opção de estar ou não estar presente em cursos.

O Percurso Profissional:

O percurso profissional das sete professoras foi construído na rede pública de ensino, mesmo que Elisa tenha trabalhado também na escola privada. Todas elas tinham jornada dupla de trabalho.

Nos estudos de Huberman (1979) em que são apontados os ciclos de vida na carreira dos professores ingleses, pode-se destacar a fase da “descoberta” vivida intensamente pelas professoras. À semelhança desta fase, Junia realizava projetos em sua casa com os alunos, Renata criava receitas culinárias durante as aulas, Miriam preparava surpresas para a turma, Zélia ia atrás da igreja chamar os alunos para a aula, Elisa preocupava em mudar a rotina para motivar os alunos.

A fase da “diversificação” também é percebida nos depoimentos, o professor seguro de sua prática vai inovando, criando novas estratégias, como Zélia, Elisa e Miriam. Mas, para alguns professores, a “diversificação” dá lugar ao “pôr-se em questão”, cujos sintomas são a sensação de cansaço,

“Para uns é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento; para outros e muito provavelmente o desencanto subsequente aos fracassos das experiências que desencadeia a crise”.
(HUBERMAN- p.43)

As pessoas “fazem um balanço” de suas vidas, pensam nos objetivos e ideais do início da profissão e analisam se vale a pena continuar ou investir na incerteza de outro percurso antes que seja tarde demais, como é o caso de Renata, Junia e Milene.

Segundo Junia, “ninguém quer se envolver, é muito trabalho, você fica amarrado”. Para Renata, o desencanto é declarado, “se tivesse que escolher outra profissão, com a vivência que tenho hoje, não largaria o INSS.”

Milene também declara, “se eu tivesse um leque de opções não escolheria ser professora, não gostaria que minha filha seguisse a carreira.”.

No estudo de Huberman, o questionamento não é sentido da mesma maneira por homens e mulheres. Aos homens, em uma sociedade machista, é mais exigido do que às mulheres uma carreira bem sucedida, assim a preocupação com a progressão na carreira se faz mais presente. Segundo seus estudos, o

questionamento das mulheres passa mais pelos aspectos desagradáveis das tarefas do que pelo sucesso pessoal na carreira docente.

Dificuldades relatadas pelas professoras:

Nessa pesquisa, a fase das “lamentações” parece ter sido a mais recorrente. Aparece a queixa da evolução dos alunos que passam a ser menos disciplinados e menos motivados, da atitude negativa para com o ensino, sem respeito e por vezes, até agressivos.

Todas as professoras ressaltam que a disciplina teria que ser revista. Os professores e a diretoria precisariam ser mais rigorosos, pois não adianta só o professor na sala de aula, nos corredores e pátios precisaria haver uma direção única. Regras, uso do uniforme, horário de entrada, são medidas que a liderança da escola deveria exigir para construir no jovem o sentido da responsabilidade. O papel da direção, nesse sentido, ajudaria o trabalho do professor. Elas acreditam que a escola mais rigorosa, que cobra mais do aluno, facilitaria o trabalho do professor na medida em que o aluno passaria a respeitá-lo mais.

Tudo tem que ter disciplina, uma escola que não obriga o menino a obedecer a regras, não consegue nada. O professor pode ser a maior fera que não adianta, se o aluno puder sair da sala a hora que quiser e a escola permitir que fique perambulando pelo corredor e o pátio, o que acontece?(Renata)

Consideram, também, que, se a escola trabalhasse em tempo integral, supriria um pouco o “abandono” da família, a criança estaria mais assistida e não ficaria solta na rua.

A justificativa dos professores pesquisados frente à dificuldade encontrada com os alunos caracterizados como indisciplinados é encontrada nas famílias, que são taxadas de desestruturadas, ausentes, omissas em relação à vida escolar dos filhos. Segundo elas, as famílias transferiram para a escola a responsabilidade da educação de seus filhos.

Percebe-se um saudosismo no depoimento da Elisa, Junia e Renata ao referir-se à educação e respeito aos professores, que era característica dos alunos ao iniciarem suas carreiras. Elisa exemplifica, “quando eu comecei a trabalhar, os meninos tinham respeito, gostavam da gente”.

Porém, Pereira (2003) em sua tese de doutorado defende a idéia de que os alunos apresentam as mesmas características, só que integravam salas mais ou menos homogêneas, pois o acesso era limitado. Atualmente, com a democratização, há uma abertura de escolarização para todos, tornando as turmas mais heterogêneas.

Huberman (1979) refere-se à amostra de Peterson (1964) outra queixa dos professores, considerando a política educacional como confusa, sem orientação clara, por vezes demasiado frouxa.

As professoras entrevistadas neste estudo acreditam que além de melhorar o salário precisaria ser revisto o sistema de aprovação dos alunos. Justificam que se a escola desse um apoio pedagógico maior ao professor, todos juntos poderiam inverter essa realidade. Exemplificam que a escola pesquisada, ao assumir junto com os professores um maior número de reprovações no final do ano, mostrou ao aluno que para prosseguir para a série seguinte, terá que estudar, levar a sério.

“Reprovamos mais que o ano passado, combinamos com o diretor dar mais recuperações, pois tem alunos que nem merecem essa chance pois brincaram o ano todo, não levaram a sério. Precisam ver as conseqüências da falta de compromisso. (Lucia)

Como consequência, elas acreditam que o trabalho do professor ficaria menos difícil, pois o aluno se mostraria mais interessado e participativo.

“O aluno sabe que no final do ano ele passa, estudando ou não, independente de fazer suas tarefas e obrigações, se envolvendo ou não nas aulas e nas atividades escolares, e como fica o trabalho do professor? Tem que ter um limite de aprovação ou o aluno tem que se esforçar...”.(Miriam)

Zita, entre as outras professoras, aponta a desvalorização do professor e a mudança de paradigmas que a sociedade está vivendo como as maiores dificuldades no trabalho docente.

“Levei uma vez para a sala de aula, com a idéia de dar uma aula que tratasse de temas atuais, que falasse do dia a dia em que os alunos vivem, a musica das cachorras, para uma interpretação crítica e desisti porque as alunas estavam achando linda aquela musica.”

Pelo seu relato, apesar de perceber uma mudança de valores sociais no mundo atual, considera o professor e a escola despreparados para assumirem as ações necessárias.

Nesse sentido, seria interessante citar a pesquisa realizada por Velloso Mauricio em 2006, em uma escola estadual do Rio de Janeiro.

A análise da representação dos professores, do aluno e de seu comportamento foi o seu objeto de estudo. Procurava entender a resistência dos professores a um processo de reorganização da escola frente às mudanças ocorridas com a democratização, à aceitação do aluno, do seu modo de vida, dos seus gostos, do seu modo de comunicação, desestabilizando as práticas cotidianas e diversas até então do professor, de origem de classe média.

“Atingir o objetivo de democratização do ensino não depende apenas do aprimoramento técnico dos professores em relação à transmissão de saber, passa também pela sua disposição, pela postura como vivenciam no cotidiano, dentro e fora de sala, a trama de relações sociais (Lima, 1988)”.

Em seu trabalho a autora constata que 2/3 dos professores não se sentiam sujeitos do próprio trabalho, delegando ao diretor, às delegacias de ensino, e à secretaria de educação a responsabilidade, justificando assim a sua apatia, a falta de iniciativa e a indiferença pela escola. Esses professores foram caracterizados como apegados à rotina, sem preparação para inovar, criar e enfrentar transformações. A disciplina era considerada o “cavalo de batalha”, pois como o aluno devia ser moldado pelo professor, significava a não adequação do aluno ao seu papel de objeto, servindo como justificativa para a resistência, acomodação e insegurança.

Já os outros professores, representados por 1/3 do corpo docente sentiam-se sujeitos, agentes do processo educacional, lutavam pela escola e acreditavam que sua ação poderia gerar mudanças e transformar o cotidiano. Consideravam a disciplina como aspecto natural que caracterizava um processo de mudança, de um sistema autoritário e de submissão, para um sistema democrático e de autonomia.

Nesse sentido, Codo (2000) considera no trabalho do professor, a importância do estabelecimento de vínculos afetivos com o aluno para que ocorra o processo ensino-aprendizagem. Segundo o autor, se essa relação afetiva não acontece, os movimentos se tornam bruscos e o ritmo fora do passo, isto é, precisa haver a “sedução” do professor envolvendo o aluno.

Lembrando que o significado da palavra seduzir é “trazer para o seu lado”, e isto ocorre quando o professor conquista a atenção e desperta o interesse do aluno para o conhecimento, tornando assim a aprendizagem significativa. Assim, é percebida a

dificuldade das professoras entrevistadas, pois parece, pelos relatos, que a construção do vínculo afetivo professor-aluno não se concretiza, não havendo uma identificação com o aluno e do aluno com o professor.

Em seus estudos sobre a questão de gênero e a docência, Carvalho (2008) aponta o aspecto feminilidade da profissão como a representação social que se faz da mulher frente ao cuidado, amparo, desvelo. Considera como parte integrante da formação do professor, além do fundamento teórico e técnico, o aspecto relacional com o aluno. Interessante ressaltar a relação que a autora faz da gestão escolar atual preocupada com a cobrança dos resultados, com a imagem do mensurável, da eficiência, ligada ao masculino, enquanto que a “relação face a face” vai se tornando esquecida pelos gestores e tão valorizada no universo feminino. Em sua palestra, citou Freire (1921) na mesma direção, considera o suporte emocional ou o vínculo afetivo que se estabelece com o aluno, até mesmo na pós-graduação, como fundamental no processo ensino aprendizagem. Porém, alguns autores já se preocupam com esse discurso que muitas vezes vem acompanhado do despreparo e da incompetência do professor, como a citação de Melo, “quem não sabe, ama”.

Voltando a Carvalho (2008) ressalta-se ainda que os cursos de formação de professores deveriam se preocupar com a inclusão do aspecto relacional, do manejo de classe e não ficarem voltados apenas para o aspecto cognitivo, esquecendo-se de considerar o aluno como pessoa.

A criação desse vínculo afetivo-emocional do professor com o aluno, no cotidiano da sala de aula, é medido e construído pela realidade em que atua, pelas condições objetivas que lhe são apresentadas.

Para a mudança de práticas seria necessária a disponibilidade e a tomada de consciência e adequação para a mudança.

4. CONCLUSÃO

Esse trabalho teve como objetivo apreender as razões que levam os professores a se afastarem da sala de aula e entrarem em ajustamento funcional, a partir da experiência vivida por sete professoras da escola estadual Barão do Rio Branco.

A partir do estudo do percurso profissional dessas professoras, pôde-se constatar que todas as professoras já se encontravam próximas da aposentadoria, portanto o cansaço, o desânimo e o desinvestimento foram características recorrentes.

A maioria das professoras lecionara em dois turnos durante toda sua vida profissional ou em grande parte dela. Assim, parece que o cansaço, que adocece, está relacionado com a dupla jornada de trabalho, que precisaram fazer para garantir um maior rendimento salarial.

Os cargos nas escolas estaduais para os professores do ensino fundamental se referem a um turno, justamente por se caracterizar como um ofício que requer uma dedicação quase absoluta.

Faz-se necessário a disponibilidade de um tempo, fora da sala de aula, para planejamento de aulas e trabalhos, avaliação e replanejamento das atividades de acordo com os resultados obtidos e principalmente uma pausa para o “descanso” mental frente ao convívio cotidiano com os alunos.

A interação com os alunos foi um aspecto apontado como fonte de desgaste, visto que o objeto de trabalho do professor é constituído dessas relações sociais, torna-se importante a construção de vínculos entre aluno e professor.

Os saberes da escola, muitas vezes representam um arbitrário cultural para seus alunos, já que causam um estranhamento por não terem um significado, não representar a realidade em que vivem, impondo sentidos, significações como legítimos. Assim, faz parte do trabalho do professor descobrir o pluralismo dos saberes que caracterizam a cultura daquela escola, daquela sala de aula, para adaptar aos conhecimentos escolares, constituindo um sentido para aquela realidade.

Nessa pesquisa percebeu-se que essa adaptação é frágil e a queixa toma o lugar da ação. As professoras assumem a lamentação, parecem ficar “engessadas”, talvez porque em sua formação foi focado o papel do professor como a figura central do processo ensino-aprendizagem. Desenvolver o interesse do aluno não era

tão necessário, o aluno já tinha interiorizado que o seu papel era obedecer e questionar o mínimo. No entanto, o foco da educação atual é o aluno, que é ativo, tem curiosidade própria que deve ser respeitada, bem como as diferenças sócio-culturais e diversos ritmos de aprendizagem. Atualmente, o professor, no papel de facilitador, mediador da aprendizagem, deve criar situações motivadoras, levar o aluno ao questionamento e à resolução de problemas de forma significativa. Muitas vezes, pela formação que recebeu, esse novo papel é dificultado por não ter aprendido o que fazer, originando insegurança e sofrimento.

Ao longo dessa investigação, percebeu-se a crítica feita pelas professoras dirigida à família, que transferiu para a escola a responsabilidade da educação dos filhos. Constata-se que a estrutura familiar atual sofreu grandes modificações, a figura da mulher mãe está integrada no mercado de trabalho, portanto sua presença em casa para acompanhar os estudos dos filhos parece não ter mais lugar.

As condições objetivas de vida, os aspectos econômico e social também dificultam a participação da família na escola. Devido às condições materiais de vida, há que se considerar a falta de tempo, o cansaço após um dia de trabalho, a dificuldade no deslocamento da casa para a escola.

A falta de apoio e de reconhecimento do trabalho pelos órgãos governamentais responsáveis pela educação são fatores apontados também como geradores de insatisfação com o trabalho.

As condições de trabalho do professor no Brasil têm sido questionadas, como mostram várias pesquisas, e como esse tema tem sido apresentado, de forma recorrente, em noticiários na televisão e nos jornais. Percebe-se que a desvalorização social, a precariedade de um plano de carreira, a baixa remuneração, enfim a falta de perspectiva no trabalho tem sido considerada como algumas das causas do adoecimento.

Torna-se relevante apontar que, no processo para a obtenção do ajustamento funcional, algumas questões devem ser analisadas.

É recorrente a facilidade da liberação das licenças curtas na escola pelo departamento médico do Estado, e o professor, muitas vezes, utiliza desse mecanismo para seu favorecimento pessoal, como exemplifica a fala do diretor em relação à dificuldade da presença completa do quadro de professores no dia a dia da escola.

Outro aspecto que é interessante mencionar é o fato de o médico transferir para o professor a escolha de sua volta à sala de aula. No depoimento de várias professoras foi relatado que era dada a elas a oportunidade de decidirem se desejavam ou não permanecer fora da sala de aula, pois o quadro do adoecimento já estava finalizado. Foi declarada também a ocorrência de professoras que obtiveram licença de saúde para afastar da sala de aula e permanecer na docência em escolas municipais.

Seria interessante novas pesquisas que averiguassem esses aspectos mencionados. Notou-se que essa "facilidade" para se afastar da sala de aula tem se tornado constrangedora para quem realmente necessita. Pelos depoimentos foi constatada a desconfiança que as professoras "ajustadas" sofrem ao se apresentarem nas escolas.

Pelos dados obtidos junto à secretaria de educação foi constatado o aumento considerável no número de ajustamentos, isto é, o professor tem adoecido mais. O processo educativo não é isolado e não depende apenas da relação professor-aluno, mas de todos envolvidos como Estado, comunidade e família, é um processo coletivo. A democratização da gestão do ensino público consta no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado como Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelece objetivos e prioridades que devem orientar as políticas públicas de educação no período de dez anos. Um dos seus objetivos é a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades, escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes, bem como a descentralização da gestão educacional, com fortalecimento da autonomia da escola e garantia de participação da sociedade na gestão da escola e da educação.

Nessa pesquisa constatou-se que esses objetivos só foram parcialmente alcançados. A escola ainda está muita atrelada aos órgãos centrais responsáveis pela implementação das diretrizes educacionais, como foi citado nesse trabalho; a questão da aprovação, recuperação, das normas de funcionamento interno, enfim a autonomia ainda é restrita.

A participação da comunidade não é representativa, uma vez que o atendimento da escola às várias regiões da cidade torna difícil definir uma comunidade local. Esse fato é considerado um entrave à criação de vínculos entre alunos, professores e família. O projeto político pedagógico construído por todos os agentes representativos da comunidade escolar poderá contribuir para o surgimento

de um currículo significativo, de incorporar à escola novas dimensões culturais mais próximas dessas comunidades.

Neste início de século, deparamos com novas demandas para a educação. A escola e a família não são mais os únicos agentes educativos; com as novas tecnologias aprende-se no trabalho, com a família, em casa, enfim, no espaço social composto pela heterogeneidade. Exige-se da escola inovar-se, transformar-se, possuir um projeto pedagógico, utilizar de dados e planejamento a reestruturação curricular, e a sistematização de sua prática.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental, pois ele é o mediador do conhecimento, diante da escola e do aluno.

A partir desse novo cenário social, torna-se cada vez mais necessário rever as condições objetivas de trabalho oferecidas ao professor para que haja escolas informatizadas, espaços adequados aos interesses dos alunos, como quadras esportivas, bibliotecas bem equipadas e atuais.

A implementação real de um plano de carreira para o professor torna-se também fundamental, bem como a melhoria na remuneração para possibilitar a dedicação a uma única escola, sentindo-se parte integrante daquela comunidade, construindo vínculos afetivos com seus alunos já que o trabalho docente, como já foi dito, é constituído de relações sociais.

Algumas questões não puderam ser aprofundadas, mas, poderão, certamente, se constituir em novos objetos de estudos na área.

Dentre essas, apontam-se:

- Diante de uma nova estrutura familiar, em que todos os adultos são os provedores da família, a escola não deveria acompanhar esse movimento social introduzindo o período escolar integral, como é o modelo de todas as escolas do mundo?
- A formação inicial das professoras tem acompanhado à evolução da sociedade, conseguindo responder às demandas dos alunos?
- O atendimento médico do Estado tem atendido, realmente, à necessidade dos professores? Como são monitoradas as licenças médicas?
- Não seria relevante e até imprescindível um estudo histórico mais aprofundado das políticas públicas em relação às licenças e afastamentos da sala de aula pelos professores?
- Ocorre esse fenômeno, afastamento e ajustamento funcional, em escolas estaduais que adotam o tempo integral?

Referências:

ALVES, Francisco Cordeiro. A Insatisfação dos Professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Portugal. Porto Editora, 1997.

APPLE, Michael; LARSON S.M. Teoria da Intensificação. In: HARGREAVES, Andy. **Os Professores em Tempo de Mudança**. Mc Graw-Hill, 1994.

BIAS FORTES. Livro de Ouro do Cinquentenário do Grupo Escolar Barão do Rio Branco. In: PEIXOTO, A.M.C. FONSECA, N.M.L. **Barão Centenário: 100 anos da Escola Estadual Barão do Rio Branco**. Belo Horizonte, 2006.

BOCK, Silvio **Orientação Profissional: a abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BOGDAN, Robert. Nove questões freqüentes sobre a investigação qualitativa e a ética. In; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Trad. Cássia R. Silveira e Denise Moreno Pegorim.–São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUENO, Belmira Oliveira CATANI, Denice Bárbara, SOUSA, Cynthia Pereira de. **A Vida e o Ofício dos Professores** 4ª ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CARNEIRO, M.C.B.G. **A saúde do trabalhador professor**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.2, maio/ago, 1996.

CASTRO, Magali. A Escola Normal revisitada: memórias de professoras do início do século XX. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta, PASSOS, Mauro (Orgs.). **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Àtica, 1998.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2000

CURY, Jamil C. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol.III. Petrópolis: Vozes, 2005.

DINIZ, Margareth e VASCONCELOS, Renata Nunes. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores e professoras**. Belo Horizonte: Formato, 2004.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal Estar Docente**. Lisboa: Escher, 1991.

ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto Editora, 1997.

FARIA, Luciano Mendes. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta, PASSOS, Mauro (Orgs.). **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil**. Campinas: Papyrus, 3ª ed. – 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972. 260p. [Edição Original publicada em 1969].

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1986

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernadeth. **Formação de Professores e Carreira**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1997.

GEERTZ, PSATHAS. Características da investigação qualitativa. In: BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação** Porto Editora, 1994 Coleção Ciências da Educação.

GLASER, STRAUSS. A tradição da investigação qualitativa em Educação. In: BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, 1994. Coleção Ciências da Educação.

GOODSON, Ivor. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Editora, 1995.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em Tempos de Mudança**. Mc Graw-Hill, 1994.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

LAHIRE, Benard. **Retratos Sociológicos**. Porto Alegre: Artmed Ed. 2002.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes 2002.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº118, p.65-88 Mar. 2003.

LOPES, Eliane M. S. A Educação da Mulher: a feminilização do magistério. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.22-40, 1991.

LOUREIRO, Carlos. **A Docência como Profissão**. Porto: Edições Asa, 2001.

LOURENÇO, M.B.Filho. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, n.52, out-dez, 1953.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org). **Historia das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto 2001.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGELA, Geralda. **A formação profissional e a concepção de professor na proposta do Curso Normal Superior**. 2005. Dissertação (Mestrado) PUC Minas. 2005

MANHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MAURICIO, Lucia Velloso. Representações de professores sobre cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília.,nº216,p.198-209, maio/ago. 2006.

MELLO, Guimar Namó; MAIA, Marisa; BRITTO Vera Maria. As atuais condições de formação do professor de 1º Grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo nº. 45 maio. 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec – Abrasco, 1992.

MULLER, Maria Lucia Rodrigues. As construtoras da nação. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta, PASSOS, Mauro (Orgs.). **A escola e seus atores**: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NOGUEIRA, Cláudio Marques M.& .Nogueira, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contradições. **Educação & Sociedade**, CEDES, n.78, p.15-35, abril. 2002.

NOGUEIRA, Maia Alice; CATANI, Afrânio (Org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

NOVOA, Antonio. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto Editora, 2ª ed. 1995.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. O mal estar docente como fenômeno da modernidade, **Ciências e Cognição**, n.7, p.27-41, 2006.

ORTIZ, Renato (Org). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Àtica, 1983.

PEDRO, Neuza e PEIXOTO, Francisco. **Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico**. *Aná. Psicológica*, abr. 2006, vol.24, no.2, p.247-262

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta, PASSOS, Mauro (Orgs.). **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PEREIRA, Maria Jose de Moraes. Disciplina disciplinamento: da vara de martelo a cadeirinha do pensamento. (Tese doutorado) UNICAMP Campinas, 2003.

PEREIRA, Luis. **Professor Primário numa sociedade de classes**. São Paulo: Pioneira Editora, 1969.

SCHEIBE, L. AGUIAR, M.A. Formação de professores da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão, **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.68, 1999.

SOUSA, Cynthia Pereira. Memória e autobiografia: formação de mulheres professoras, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.2, p.61-76, 1996.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.20, p.60-70, 2002.

SILVA, Flavia Gonçalves. **O professor e a educação: entre o sofrimento, o prazer e o adoecimento**. (Tese doutorado). PUC SP São Paulo, 2007.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol.III séc. XX Petrópolis: Ed. Vozes,2005.

TARDIFF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, nº73, p.209, dez.2000.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação dos Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 14 p 61-88, maio/ago. 2000.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira de Magistério: uma escolha profissional ou deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº216 p178-187, maio/ago.2006.

VENÂNCIO, C., CARMO, R., MENDES, S. LIBERATO, R. & CÉSAR, M. *Stress: Professores à beira de um ataque de nervos!...* In E FERNANDES & J.F. MATOS, **Actas do Prof. Matemática**. 2000 (pp.205-214). Universidade da Madeira:

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS

1- A Profissão

- Por que escolheu a profissão docente?
- Há alguém na família que trabalha com educação? Em que atividade?
- Gostaria que algum filho seguisse a profissão docente?
- Quais os aspectos mais valorizados na profissão docente?
- Quais os aspectos menos valorizados que considera na profissão docente?

2- Trajetória Profissional

- Que capacitação profissional você fez ao longo de sua trajetória como professora?
 - Que proveitos tirou dela? Foi uma iniciativa sua ou do Estado? (estágios, cursos de especialização, mestrado, doutorado, etc.)
 - Como foi sua formação inicial, auxiliou ou deu base pra você ser professora?
 - Que contribuições o curso de magistério trouxe para sua vida? (termos pessoais e profissionais)
 - Houve momentos críticos que afetaram a vida profissional? (incidentes que tenham afetado a vida profissional)
 - Por que escolheu ser professora nessa escola?
- Se estivesse em sala de aula, quais as necessidades pedagógicas que você teria?
- Quais as pressões profissionais que os professores, hoje, estão submetidos?
 - As expectativas enquanto ser professora alteraram ou modificaram ao longo do tempo?
 - Você percebe se o professor, hoje, está melhor preparado para dar aula?

3- Afastamento

- Qual foi e quando pediu a 1ª licença ou afastamento de sala de aula? Por que?
- Quando solicitou essa primeira licença, em que momento de sua vida profissional você estava (início da carreira-meio...)? Quantos anos de magistério tinha?

- Depois da primeira licença, quantas solicitou, antes de conseguir o ajustamento funcional.
- Qual sua atividade hoje na escola?
- Sente falta da sala de aula? Por que?
- Quais os trâmites legais para a obtenção do ajustamento funcional?

4- Percepções sobre o afastamento da sala de aula

- Em sua opinião, quais são as razões que influenciam o afastamento do professor da sala de aula?
- Você percebe se houve maiores afastamentos devido a certas situações ou aspectos que modificaram a organização da escola?
- Quais os principais problemas gerados pelo afastamento do professor?

APÊNDICE B - MODELO DO QUESTIONÁRIO

Mestrado em Educação – PUC – MG

Questionário usado na Pesquisa

Nome do Entrevistado:

Telefone:

DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS:

1- Idade:

	Até 25 anos
	de 25 a 35 anos
	de 36 a 45 anos
	de 46 a 55 anos
	acima de 55 anos

2- Estado Civil:

	Casada
	Solteira
	Viúva
	Divorciada

3-Número de filhos:

	Nenhum
	Um
	Dois
	Três
	Mais de três

4- Qual a porcentagem da sua contribuição para a renda mensal de sua família?

	Até 20%
	De 21% a 40%
	De 41% a 60%
	De 61% a 80%
	De 81% a 100%

5- Qual o nível de instrução do seu pai, de sua mãe e do seu cônjuge?

	Sem instrução	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Pai				
Mãe				
Cônjuge				

6- Qual a profissão e ocupação do seu pai, mãe e do seu cônjuge?

	Profissão	Ocupação
Pai		
Mãe		
Cônjuge		

7- Qual é, aproximadamente, a renda mensal de sua família?

	Até 2 salários mínimos
	De 2 a 5 salários mínimos
	De 5 a 10 salários mínimos
	De 10 a 20 salários mínimos
	Mais de 20 salários mínimos

8- Em que tipo de escola seu(s) filho(s) estuda(m)?

<input type="checkbox"/>	Pública
<input type="checkbox"/>	Privada

PERCURSO ESCOLAR DO PROFESSOR

9- A maior parte de sua educação fundamental e média foi feita em escolas:

<input type="checkbox"/>	Públicas
<input type="checkbox"/>	Privadas

10- Qual o tipo de estabelecimento lhe conferiu o título para a prática da docência?

<input type="checkbox"/>	Públicas
<input type="checkbox"/>	Privadas

Nome do estabelecimento:-Ano de Conclusão:-

11- Qual a sua Habilitação?

<input type="checkbox"/>	Públicas	<input type="checkbox"/>	Privadas	Ensino Médio
<input type="checkbox"/>	Públicas	<input type="checkbox"/>	Privadas	Ensino Superior

12- Você tinha hábito de estudo em casa, quando criança?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Descreva as condições de estudo que você tinha em casa, quando criança:- -----

13 - Você tinha um local próprio, em casa, para estudar?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Descreva como era esse local:- -----

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

14 -Em que tipo de escola iniciou sua carreira como professor?

<input type="checkbox"/>	Pública
<input type="checkbox"/>	Privada

15- Quais as séries em que trabalhou e a duração?

		Anos trabalhados
Pré-escola		
1ª série		
2ª serie		
3ª serie		
4ª series		
Outras		

16- Há quanto tempo atuou em sala de aula:

<input type="checkbox"/>	Até 5 anos
<input type="checkbox"/>	De 5 a 10 anos
<input type="checkbox"/>	De 10 a 15 anos
<input type="checkbox"/>	De 15 a 20 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 20 anos

17- Número de capacitações ou cursos de formação continuada:

<input type="checkbox"/>	De 1 a 3
<input type="checkbox"/>	De 4 a 7
<input type="checkbox"/>	De 7 a 10
<input type="checkbox"/>	Mais de 10

Nome da Instituição	Carga Horária	Ano de Conclusão
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

18-- Exerceu atividade docente em mais de uma escola?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

19- Quanto tempo esteve em atividade docente em duas escolas?

<input type="checkbox"/>	Até 3 anos
<input type="checkbox"/>	Até 5 anos
<input type="checkbox"/>	De 5 a 10 anos
<input type="checkbox"/>	De 10 a 15 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 15 anos

Nome das escolas:-

.....

20- Exerceu outro cargo em escola além de ser professora?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Qual?-----

Por quanto tempo?-----

PRÁTICAS CULTURAIS DO PROFESSOR

21- Indique a frequência em que vai aos seguintes eventos culturais:

	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Nunca
Museus				
Teatro				
Exposições em centros culturais				
Cinema				
Fitas de vídeo ou DVD				
Shows de rock				
Show musica popular ou sertaneja				
Concerto musica erudita ou ópera				
Danceteria – bailes				
Bares com musica ao vivo				
Estádios esportivos				
Clubes				

22- Indique se realiza algumas das seguintes atividades e que frequência:

	Sempre	às vezes	nunca
Participa de seminários de especialização			
Lê revistas especializadas em educação			
Lê materiais de estudo			
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros			
Compra livros não didáticos			
Lê livros de ficção			
Freqüenta biblioteca			
Freqüenta livraria			
Compra DVD - CD			
Pratica atividades de artesanato			
Pratica ou aprende dança			
Tira fotografias			

23- Indique com que frequência realiza as seguintes atividades:

	Diariamente	3 ou 4 vezes por semana	1 ou 2 vezes por semana	a cada15 dias	Nunc a
Vê TV					
Ouve rádio					
Ouve musica em casa					
Estuda ou toca instrumento musical					
Lê jornal					
Lê revistas					
Faz atividade física					
Usa correio eletrônico					
Navega na internet					
Diverte-se com o computador					

24- Quais dos gêneros musicais que você prefere? Selecione os três que mais ouve.

Rock Nacional	
Samba	
Pagode, Forró	
Jazz	
MPB	
Reggae	
Música Clássica	
Música Sertaneja	
Rock Internacional	

25- Se tivesse que escolher um livro para ler no seu tempo livre, por qual desses gêneros optaria?

Auto-ajuda	
História	
Biografias	
Ficção	
Religiosos	
Policial	
Científicos	
Educação	

26- Se tivesse que escolher um programa de TV para assistir, qual dos gêneros abaixo escolheria?

Documentários	
Noticiários	
Esportes	
Novelas	
Minisséries	
Entrevistas	
Humorísticos	
de Opinião	

27- Dos esportes abaixo, qual prefere?

Automobilismo	
Natação	
Basquete	
Tênis	
Futebol	
Golfe	
Vôlei	
Boxe	

28- Qual a frequência que viaja?

	1 vez por ano
	Duas vezes por ano
	De 2 em 2 anos
	De 5 em 5 anos
	Difícilmente

29- Você já viajou para o exterior?

	Sim
	Não

Lugar:- -----Ano: -----

30- Em sua casa há assinatura de quais veículos de comunicação abaixo relacionados:

	Jornal (especifique):
	Revista (especifique):
	Não há

SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR

31- Diariamente os professores enfrentam uma multiplicidade de situações nas escolas. Indique na lista abaixo, quais situações representam uma dificuldade na atividade cotidiana da escola:

Manter a disciplina entre os alunos	
Relação com os diretores	
O trabalho com os colegas	
O domínio dos novos conteúdos	
Falta de objetivos claros sobre o	
Formas de planejamento	
A relação com os pais	
Características sociais dos alunos	
Organizar o trabalho em sala	
Avaliar o aluno	
Contato com a supervisão	
Falta de interesse do aluno	
Tempo disponível para corrigir	
Provas, cadernos, etc.	

32-Quais as mudanças que precisam ser feitas nas condições de trabalho do professor?

APENDICE C – ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONARIO

Nesta parte trata-se de apresentar os resultados do questionário socioeconômico e cultural aplicado às sete professoras da escola pesquisada.

O propósito é apresentar o perfil dessas professoras, levando em consideração as variáveis: idade, estado civil, número de filhos, renda mensal, contribuição na renda mensal da família, local de moradia. Foi pesquisado também o nível de escolaridade e profissão dos pais e cônjuges. Além disso, buscou-se informações da formação das professoras, tipo de estabelecimento em que concluíram os estudos, público ou privado, número de cursos de capacitação e formação continuada. A atividade docente realizada, o trabalho em mais de uma escola e outras funções na área educativa também foram pesquisados.

No aspecto cultural procurou-se informações da freqüência a eventos culturais e esportivos, práticas de leitura, hábito de ouvir musica e acesso à viagens de lazer.

Finalmente, concluiu-se o questionário com o pedido de manifestação de posições ou opiniões acerca de circunstancias e situações ocorridas no cotidiano escolar.

Dados Sociodemograficos

Tabela 4

Identificação	Idade	Estado Civil	Numero de Filhos	Renda Familiar Salários mínimos	Local de moradia
Milene	+55	Casada	3	+20	Cruzeiro
Zita	+55	casada	2	10 a 20	Savassi
Miriam	+55	casada	4	+ 20	Santa Lucia
Elisa	+46	Divorciada	2	5 a 10	Santo Antonio
Renata	+55	Casada	3	10 a 20	Savassi
Lucia	+55	Viúva	4	5 a 10	Cidade Nova
Junia	+46	Casada	0	10 a 20	Anchieta

Percebe-se que cinco professoras estão dentro da mesma faixa etária e duas são um pouco mais novas, caracterizando a “meia idade”, e como consequência indicação de um bom tempo de trabalho percorrido.

A residência de todas se localiza na zona sul da cidade e cinco professoras moram bem próximo da escola.

A renda familiar da maioria se encontra na faixa de 10 a 20 salários, as duas professoras que possuem menor renda não têm participação do marido como provedor, uma é divorciada e a outra é viúva.

A média do número de filhos das professoras é três, sendo que Junia não teve filhos. Esse dado acompanha o retrato atual na formação das famílias brasileiras, traço que aponta a diminuição do número de filhos da geração anterior.

Tabela 5

Identificação	Nível de instrução		
	Pai	Mãe	Cônjuge
Milene	Fundamental	Fundamental	Superior
Zita	Superior	Médio	Superior
Miriam	Fundamental	Fundamental	Superior
Elisa	Fundamental	Médio	Médio
Renata	Médio	Fundamental	Superior
Lucia	Fundamental	Fundamental	Médio
Junia	Fundamental	Fundamental	Médio

Os pais de quatro professoras cursaram o ensino fundamental, um cursou o ensino médio e só um, já adulto e com família formada, concluiu o ensino superior. Duas mães concluíram o ensino médio e as outras cinco estudaram até o ensino fundamental. Nenhuma mãe cursou o ensino superior.

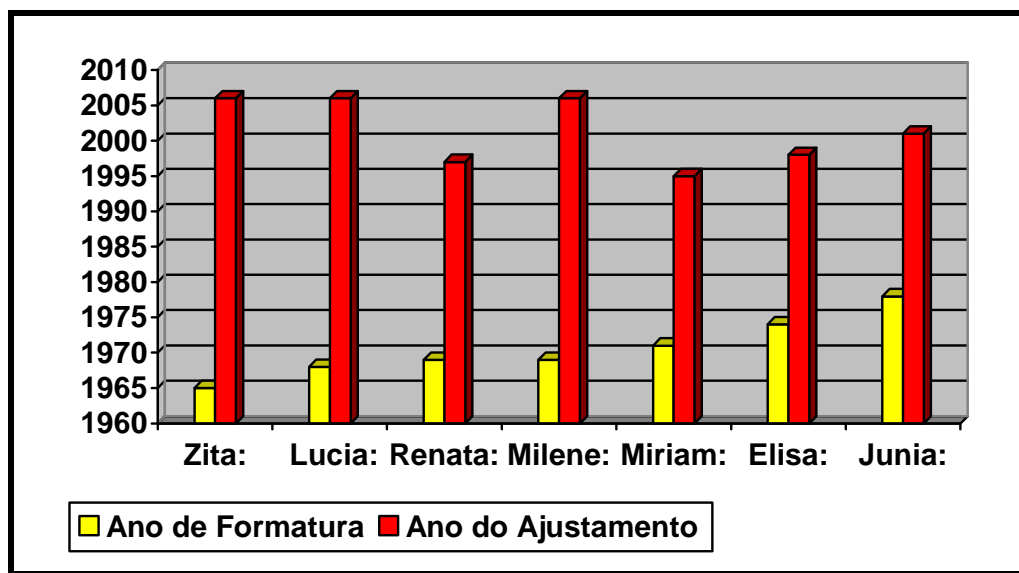
Já os cônjuges, quatro cursaram o ensino superior e três cursaram o ensino médio. Percebe-se, portanto, uma maior escolarização na geração seguinte.

Tabela 6

Identificação	Pai	Profissão Mãe	Cônjuge
Milene		Aposentada	Autônomo
Zita	Advogado	Professora	Engenheiro
Miriam	Func. Público	Do Lar	Gerente Aposentado
Elisa	Fazendeiro	Professora	
Renata	Contador	Do lar	Professor
Lucia	Alfaiate	Do lar	Comerciante
Junia	Radio Telegrafista	Do lar	Bancário

A profissão acompanha o nível de escolaridade. As mães, como retrato de uma época, são donas de casa ou professoras.

Gráfico1: Ano de Formatura e Ano do Ajustamento



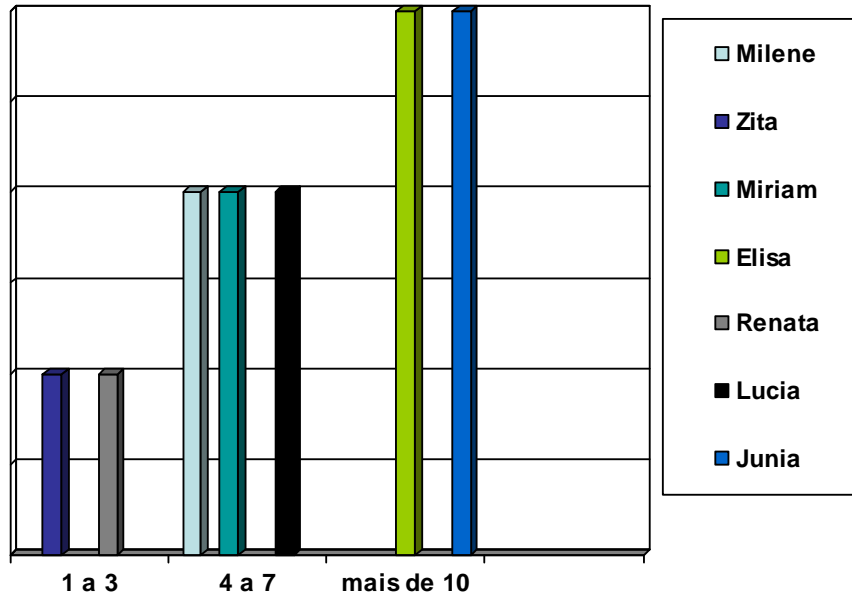
Zita, pelo gráfico acima, foi a que mais tempo ficou na atividade docente até o ajustamento funcional, 41 anos, mas é preciso salientar o dado obtido através da entrevista no qual ela relata o tempo que ficou afastada da escola acompanhando o marido em mudanças de trabalho.

Lucia trabalhou 38 anos até o ajustamento funcional, mas no meio do seu percurso houve uma aposentadoria, lecionava para ensino fundamental 1 e em seguida ensino fundamental 2, e no segundo cargo estava exercendo o cargo de supervisora educacional quando houve o ajustamento.

Milene ficou 37 anos na docência até o ajustamento, mas obteve uma aposentadoria no primeiro cargo aos 25 anos de exercício profissional.

Miriam, Elisa, Renata e Junia fazem uma média de 24 anos de docência até o afastamento da sala de aula.

Gráfico 2 - Número de Capacitações

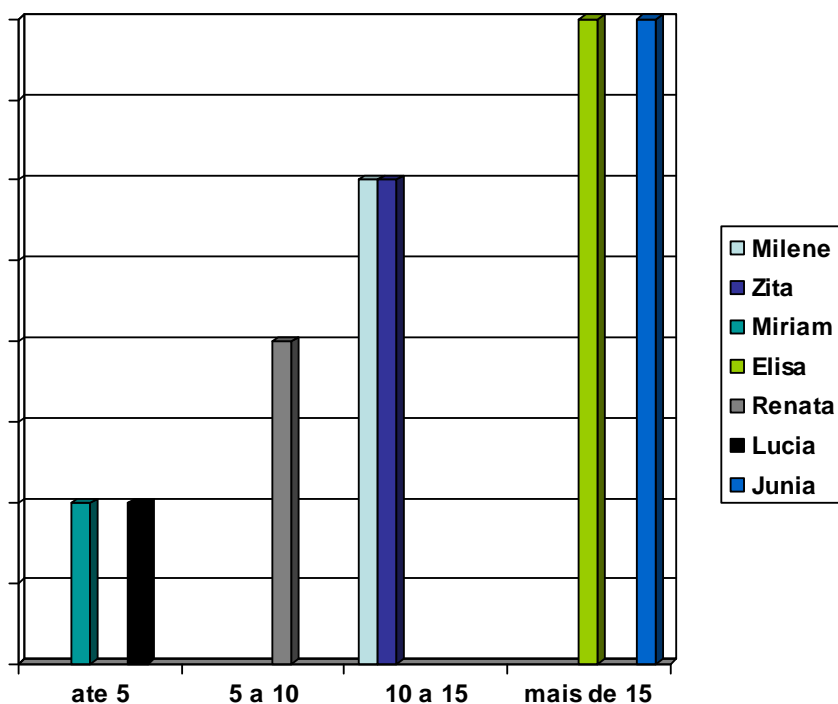


Pode-se perceber que Junia e Elisa foram as professoras que mais participaram de cursos de capacitação e especialização.

Elisa aproveitou dos cursos oferecidos na escola particular em que trabalhou concomitantemente a escola pública.

Lucia, Miriam e Milene participavam dos cursos que a secretaria de educação oferecia.

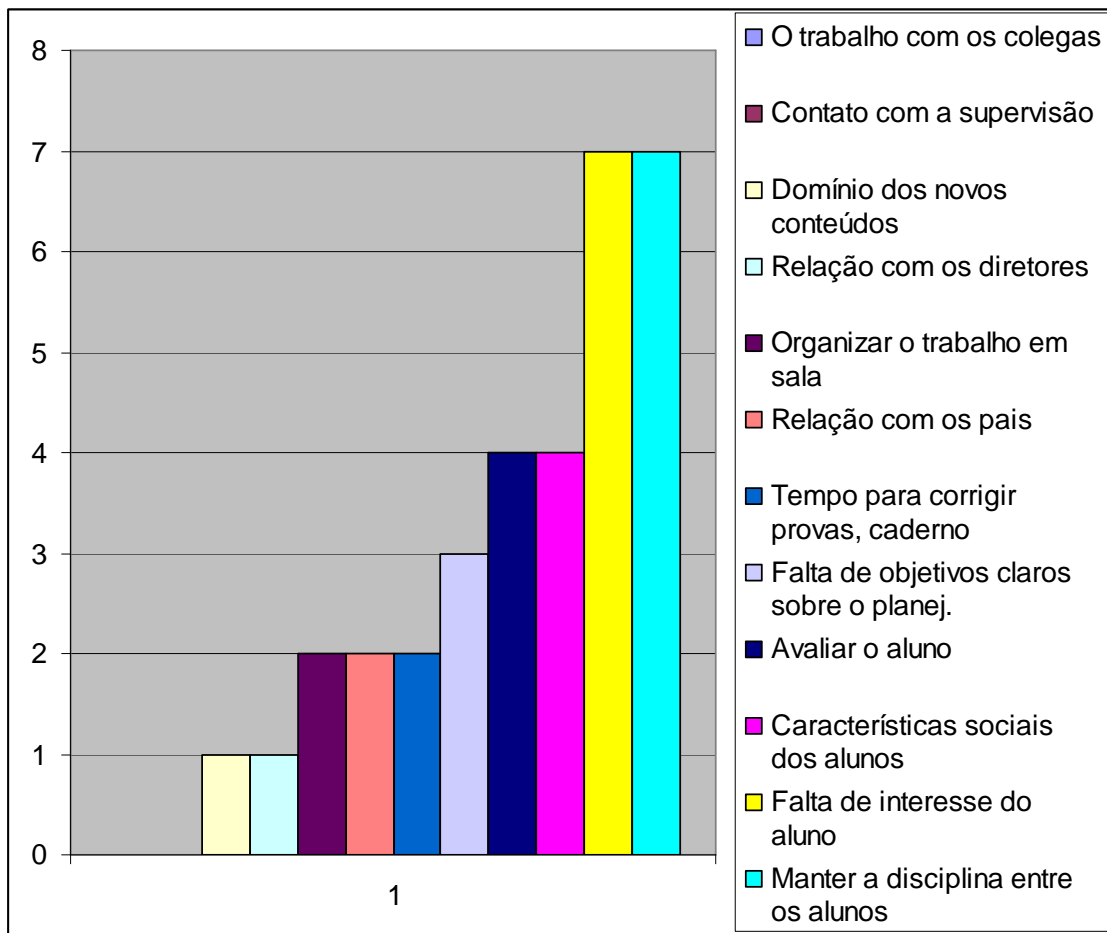
Gráfico 3 - Tempo que lecionaram dois turnos:



Quatro professoras lecionaram em duas escolas por mais de dez anos sendo que duas trabalharam mais de quinze anos em dois turnos. Duas professoras lecionaram em duas escolas durante cinco anos e apenas uma lecionou de cinco a dez anos.

Pode-se supor que a dupla jornada exercida pela professoras como uma necessidade assumida em decorrência dos baixos salários recebidos, pois a carga horária instituída para um turno é devido ao desgaste da função e ao preparo das aulas.

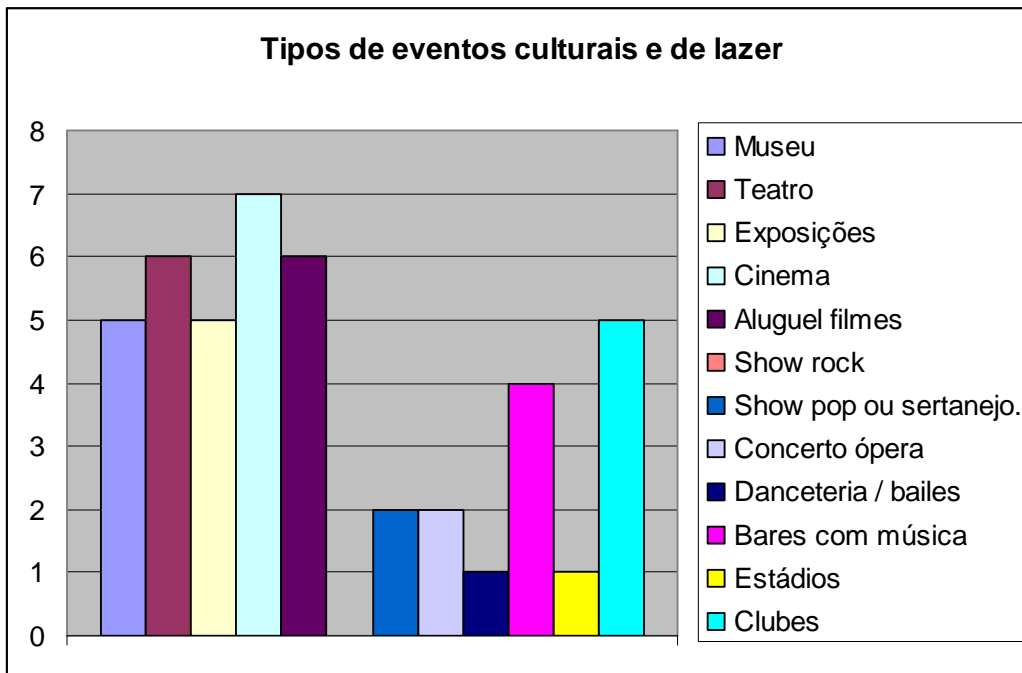
Gráfico 4 – Dificuldades relacionadas à prática docente.



As maiores dificuldades encontradas pelas professoras são a falta de interesse do aluno e a garantia da disciplina dos alunos.

A maioria encontra dificuldade em lidar com o nível social do aluno que recebe, após a democratização da escola, nos anos 90.

Gráfico 5 – Tipos de eventos frequentados:

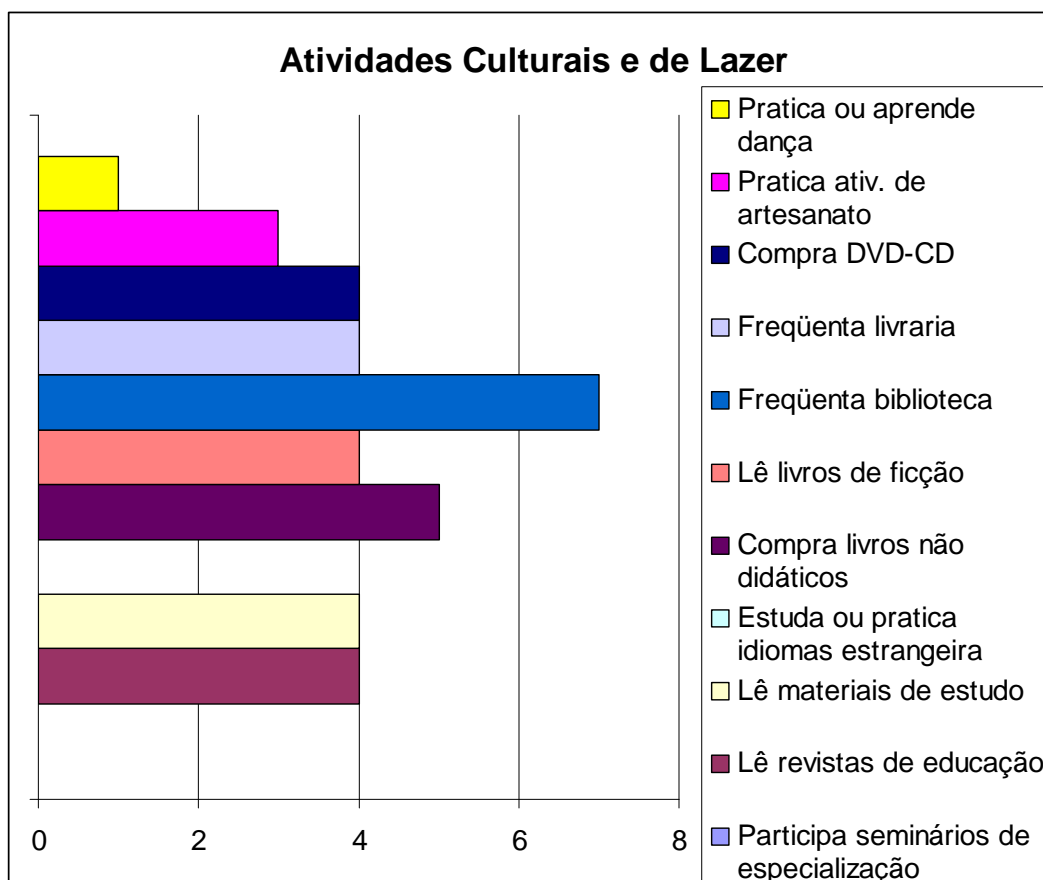


A ida ao cinema é o evento cultural mais procurado pelas professoras, seguido pela freqüência ao teatro e locação de vídeos e filmes.

Exposições e clubes são frequentados por cinco professoras.

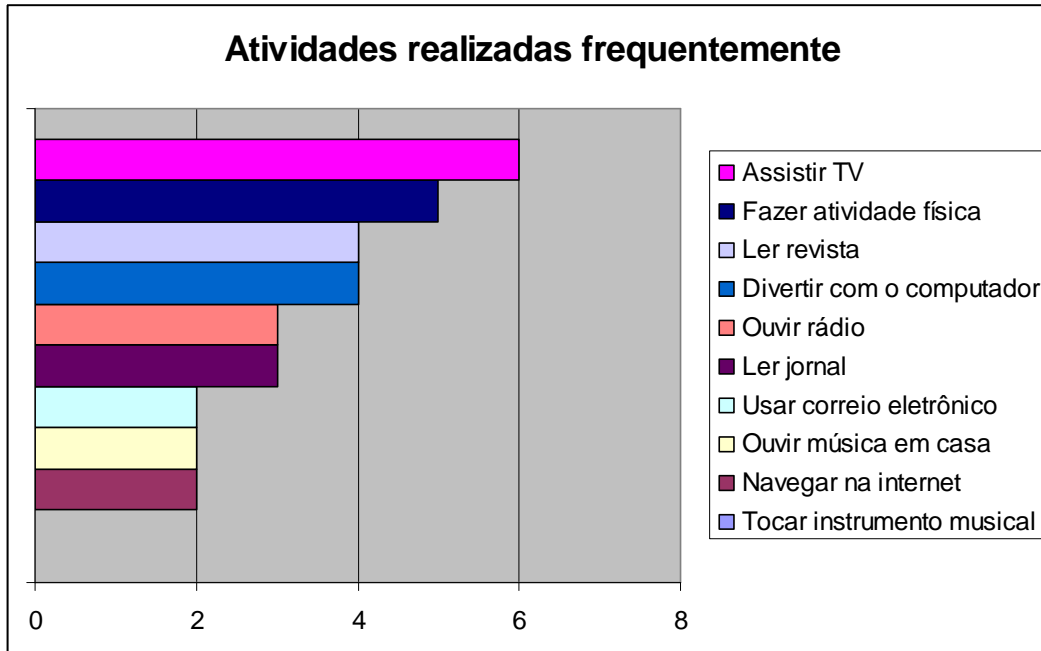
Estádios de futebol e danceterias são os lugares menos procurados por elas.

Gráfico 6 - Atividades Culturais e de lazer:



Como o gráfico mostra, a compra de livros de ficção é a atividade mais usual das professoras e interessante verificar que a leitura de materiais de estudo e participação em seminários de especialização não fazem parte de atividades que exercem fora da escola, embora mais de quatro professoras têm a prática da leitura de artigos de educação nas revistas especializadas.

Gráfico 7 - Atividades desempenhadas semanalmente:



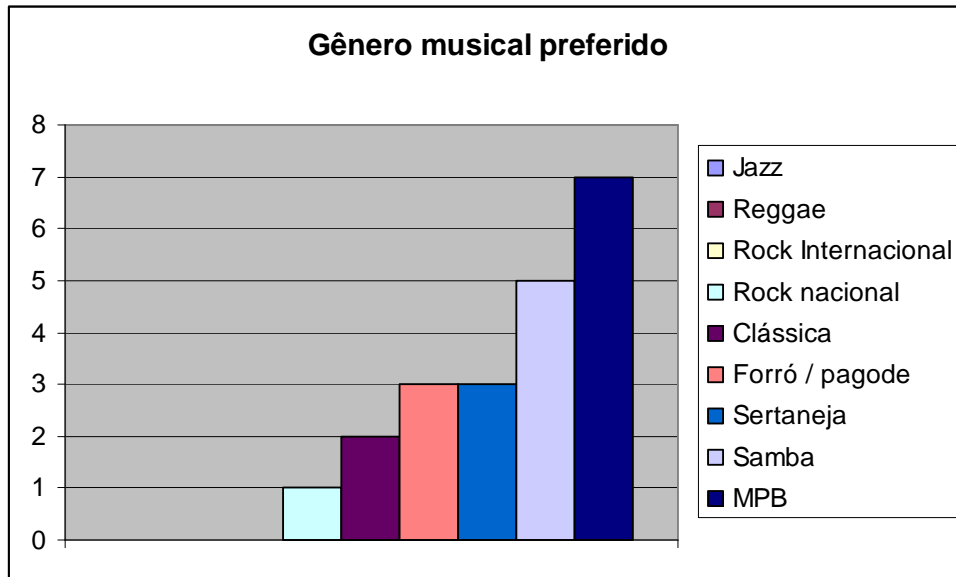
O que as professoras mais gostam é assistir televisão, em seguida gostam de praticar atividade física.

Nenhuma professora toca instrumento musical e interessante no gráfico das atividades culturais, a dança é a menos procurada.

Ler revista e divertir com o computador são atividades realizadas sempre e as professoras pertencem a uma geração que não era familiarizada com a informática, demonstrando assim a procura por atividades atuais, mesmo sendo joguinhos eletrônicos.

Outro dado interessante, a leitura de jornais é realizada por apenas três professoras, apesar da atividade docente exigir um acompanhamento diário dos acontecimentos.

Gráfico 8 - Gênero Musical preferido:

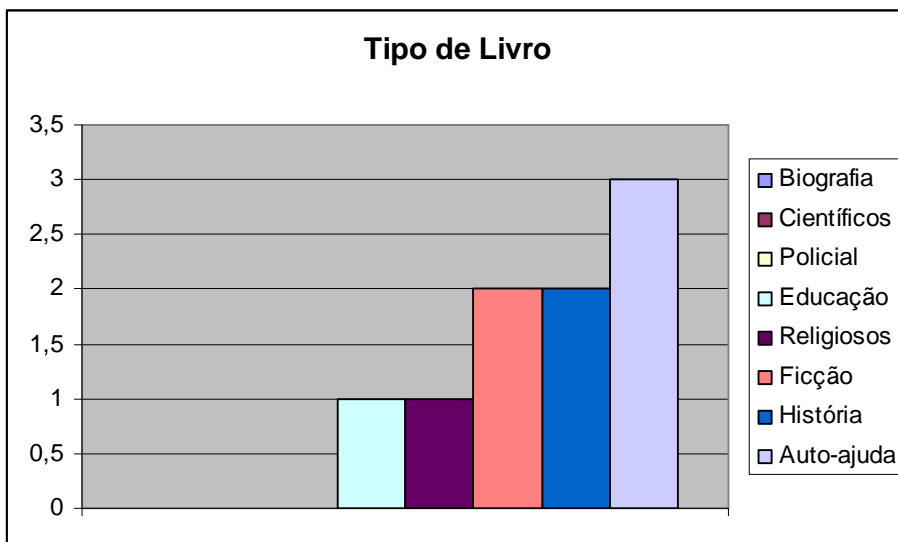


Todas as professoras gostam de música popular brasileira, retratando assim a preferência de uma geração.

O samba vem logo em seguida e os ritmos internacionais não fazem parte do repertório escolhido.

A música sertaneja e o pagode também são bem cotados, interessante associar esse fato com a origem das professoras, do interior do país.

Gráfico 9 - Gêneros literários preferidos:

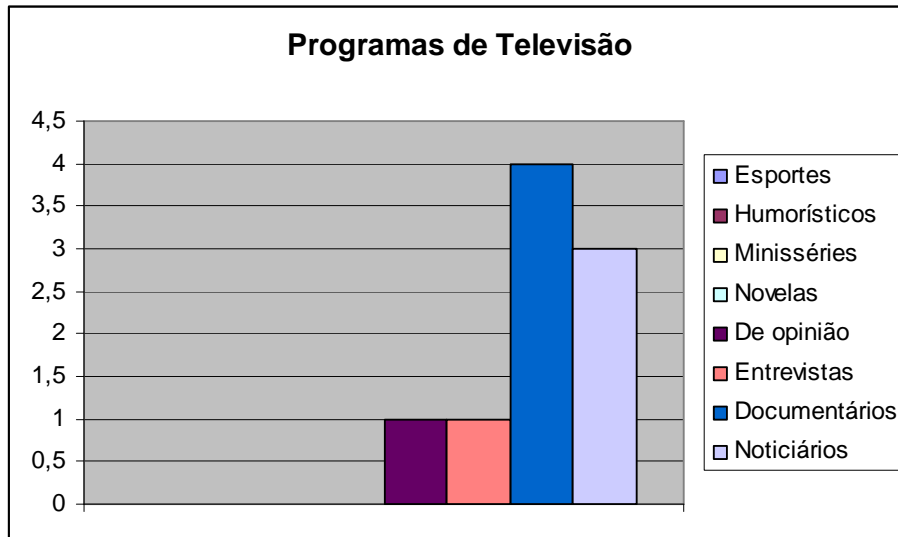


Como o gráfico revela, a literatura de auto-ajuda é a preferida, acompanhando um fenômeno nacional, basta observar a lista “dos mais vendidos” nas livrarias e revistas.

Em seguida, aparecem os livros de ficção e relatos históricos. Salve ressaltar que os livros relacionados ao tema “educação”, ferramenta essencial do trabalho, é citado por apenas uma das professoras.

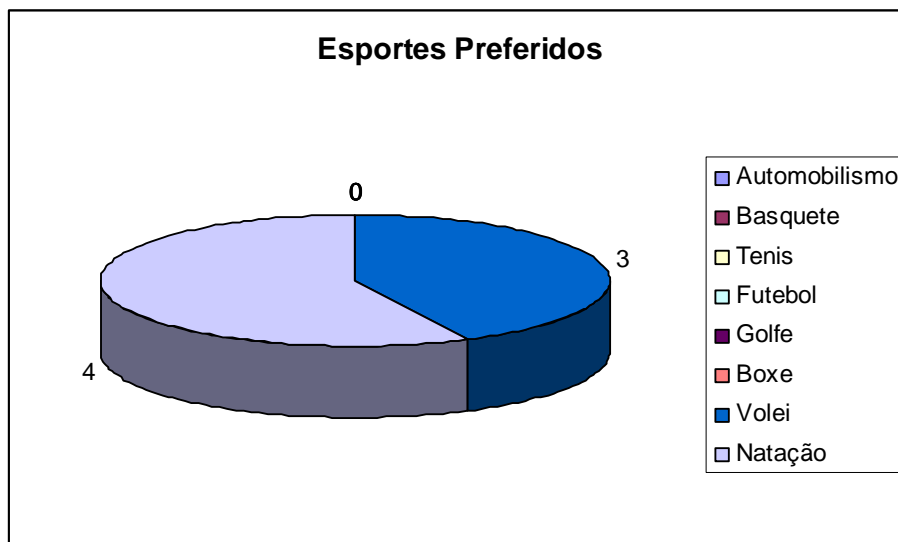
Os gêneros científico, biográficos e policiais não são lidos pelas professoras entrevistadas.

Gráfico 10 - Programas de televisão mais assistidos:



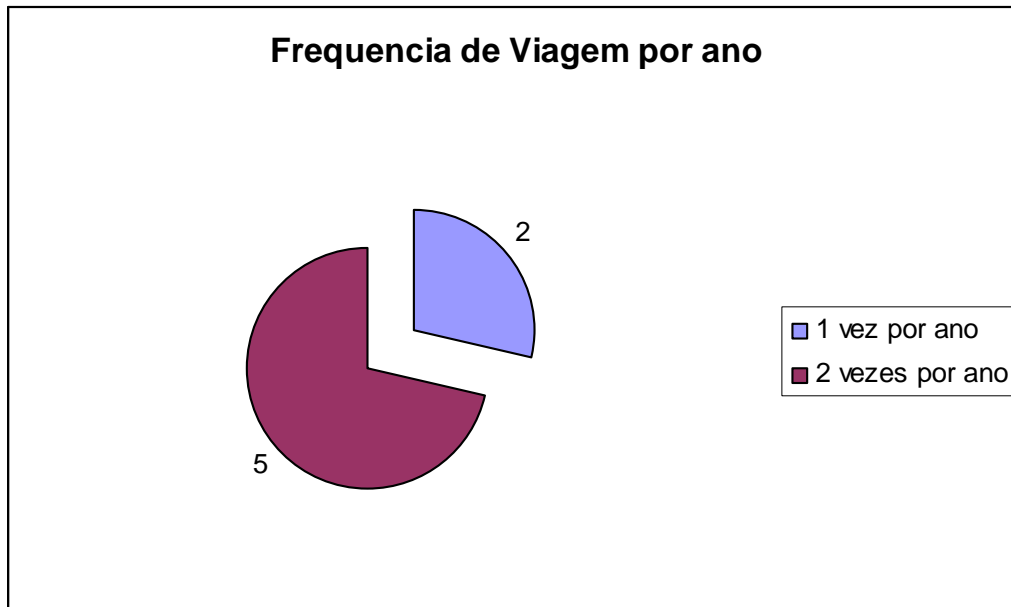
Como se pode observar, os noticiários são os programas mais assistidos, seguido dos documentários, seria uma forma de substituir a leitura diária dos jornais?

Gráfico 11 - Esportes que gosta e acompanha:



A natação e o vôlei são os esportes preferidos. Podemos relacionar com a questão do gênero, o futebol, preferência nacional, para essa geração ainda faz parte de esporte masculino.

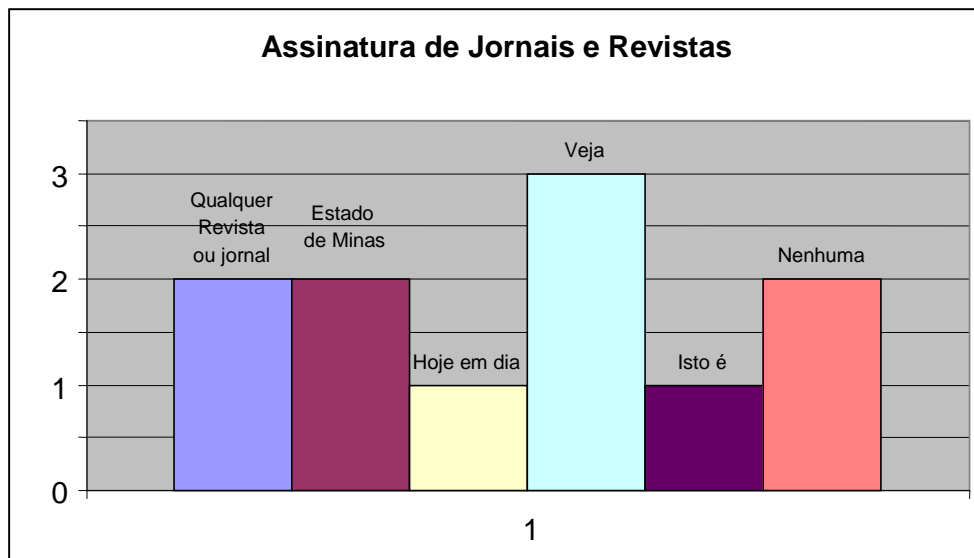
Gráfico 12 - Frequência de viagens por ano:



Percebe-se que as professoras devem acompanhar o período de férias para viajar, julho e janeiro, férias escolares.

Das professoras entrevistadas, três já fizeram viagens para o exterior, América do Sul e quatro nunca saíram do País.

Gráfico 13 – Leitura de Periódicos



Das sete professoras entrevistadas, três assinam a revista *Veja* e uma a revista *Isto É*.

Duas professoras lêem diariamente o jornal *Estado de Minas* e uma lê o jornal *Hoje em Dia*.

As outras professoras relatam ler qualquer revista ou jornal apesar de não serem assinantes.

APENDICE D – SIGLA E FUNÇÃO DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO

PEB - Professor de Educação Básica

Habilitação específica obtida em curso de magistério de nível médio de escolaridade, para ingresso no nível I;

b) habilitação específica obtida em curso superior com licenciatura ou graduação com complementação pedagógica, conforme edital, para ingresso no nível II;

c) habilitação específica obtida em curso superior com licenciatura ou graduação com complementação pedagógica, acumulada com mestrado em educação ou em área afim, conforme edital, para ingresso no nível IV;

EEB – Especialista em Educação Básica (supervisor e orientador)

a) Habilitação específica em supervisão pedagógica ou orientação educacional obtida em curso superior de Pedagogia ou especialização em Pedagogia com licenciatura em área específica, conforme edital, para ingresso no nível I;

b) habilitação específica em supervisão pedagógica ou orientação educacional obtida em curso superior de Pedagogia ou especialização em Pedagogia com licenciatura em área específica acumulada com mestrado em educação ou em área afim, conforme edital, para ingresso no nível III;

ATB – Assistente Técnico de Educação Básica (secretaria)

IV - para a carreira de Assistente Técnico de Educação Básica, formação de nível médio ou médio técnico, para ingresso no nível I;

ASB – Auxiliar de Serviços de Educação Básica (serviçais)

a) Conclusão da quarta série do ensino fundamental, para ingresso no nível I;

b) Conclusão do ensino fundamental, para ingresso no nível II.

ASE – Assistente de Educação

VII - para a carreira de Assistente de Educação, formação de nível médio, para ingresso no nível I;

ATE – Assistente técnico Educacional (xérox, biblioteca...)

V - para a carreira de Assistente Técnico Educacional, formação de nível médio técnico, para ingresso no nível I;

AEB - Analista de Educação Básica

III - para a carreira de Analista de Educação Básica, formação de nível superior, com graduação específica, entre outras, em Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicologia, Serviço Social ou Biblioteconomia e registro em órgão de classe, quando este for exigido por lei, para ingresso no nível I, na forma de regulamento e conforme edital;

ANE – Analista Educacional (superintendência)

a) formação de nível superior, com graduação específica, entre outras, em Administração, Pedagogia, Ciências Contábeis, Informática, Direito ou Engenharia, ou com licenciatura, nos termos do edital, e registro no órgão de classe, quando este for exigido por lei, para exercer atribuições técnico-administrativas e técnico-pedagógicas na área de sua formação profissional, para ingresso no nível I;

b) formação de nível superior, com graduação específica entre outras, em Administração, Pedagogia, Ciências Contábeis, Informática, Direito ou Engenharia, ou com licenciatura, acumulada com mestrado em educação, nos termos do edital, e registro no órgão de classe, quando este for exigido por lei, para exercer atribuições técnico-administrativas e técnico-pedagógicas na área de sua formação profissional ou em área afim, para ingresso no nível III;