



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado



VALDETE APARECIDA FERNANDES MOUTINHO GOMES

“A GENTE É TÃO IMPORTANTE NA VIDA DOS ALUNOS”:
a valorização docente em narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental

MARIANA – MG

2018

VALDETE APARECIDA FERNANDES MOUTINHO GOMES

“A GENTE É TÃO IMPORTANTE NA VIDA DOS ALUNOS”:
a valorização docente em narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Célia Maria Fernandes Nunes

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Karla Cunha Pádua

Mariana

2018

G633g

Gomes, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho.

A gente é tão importante na vida dos alunos [manuscrito]: a valorização docente em narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental / Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes. - 2018.
162f.: Quadros.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Maria Fernandes Nunes.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Karla Cunha Pádua Pádua.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Corpo docente. 2. Ambiente de trabalho. 3. Professores e alunos. 4. Ensino fundamental. I. Nunes, Célia Maria Fernandes . II. Pádua, Karla Cunha Pádua. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 377.8



Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes

“A GENTE É TÃO IMPORTANTE NA VIDA DOS ALUNOS”: a valorização docente em narrativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental."

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Karla Cunha Pádua (Coorientadora)
Universidade Estadual de Minas Gerais

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha (Membro)
Universidade Federal de Minas Gerais

Ao meu pai, que permanece vivo nas melhores recordações.

Com saudade.

QUANDO GRATIDÃO E EDUCAÇÃO SE ENCONTRAM

Enfim, a conclusão do Mestrado. Um percurso bonito, às vezes difícil, mas não solitário. No fim dessa trajetória, tenho muito a agradecer:

A Deus, gratidão pela vida, pelas pessoas, vivências e aprendizados.

À Universidade Federal de Ouro Preto por toda contribuição em minha formação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo crescimento acadêmico, profissional e pessoal favorecido pelo mestrado. À CAPES pela concessão da bolsa no segundo ano do curso possibilitando assim a minha dedicação à conclusão da pesquisa.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Célia Nunes, enorme gratidão pelo incentivo desde a graduação e pelas preciosas contribuições ao longo desse trabalho. Agradeço ainda por sua paciência com as minhas limitações e pela leveza com que conduziu a pesquisa.

À minha coorientadora Prof^a. Dr^a. Karla Pádua, que me apresentou à metodologia das entrevistas narrativas e enriqueceu a pesquisa com seu olhar atento e sensível.

À Prof^a. Dr^a. Maria Amália Almeida Cunha e a Prof^a. Dr^a. Regina Magna Bonifácio de Araújo pela solicitude com que aceitaram o convite para comporem a Banca Examinadora e pela generosidade das suas considerações.

À Secretaria Municipal de Educação de Mariana por autorizar a realização das entrevistas nas escolas da rede.

Às professoras Ângela, Cristina, Edinalva, Francisca e Raimunda por compartilharem suas percepções sobre a profissão. Certamente, esse trabalho não seria o mesmo sem a sua preciosa colaboração.

Aos meus colegas de mestrado Cleide, Rubens, Rose e, de modo muito especial, à querida amiga Ana Maria pela amizade e pelas interlocuções que ocorreram ao longo de nossas pesquisas.

Ao FOPROFI, Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente, por todo aprendizado.

Ao Lucas, secretário executivo do mestrado pela gentileza com que sempre me atendeu;

A Elodia Lebourg por todo incentivo e por vibrar com a minha aprovação no mestrado como se fosse a sua.

Aos meus pais, Geraldo (in memoriam) e Therezinha, meus primeiros professores. Ensinaram-me as lições mais importantes, aquelas que levarei comigo pela vida afora.

Ao meu esposo Moutinho pelo apoio e companheirismo. Gratidão por caminhar comigo desde os tempos do magistério de nível médio. Muito do que sou devo a ele também!

Ao Davi, minha estrelinha, por compreender (às vezes, nem tanto), as minhas ausências e a falta de tempo. Obrigada pela beleza da sua presença nos momentos de estudo e por, às vezes, me fazer interrompê-los para brincar.

Aos meus irmãos, Amilton, Wagner e Valéria, parceiros que Deus me deu, gratidão pelo carinho. Aos Cunhados Natanael, Patrícia e Tiany por tornarem a minha família ainda mais bonita.

A Valdirene, amiga querida, agradeço por cuidar da minha casa e do Davi com tamanho zelo, facilitando assim, a minha dedicação aos estudos.

RESUMO

Esta pesquisa discute a valorização docente, um dos aspectos centrais para o desenvolvimento educacional e para a satisfação profissional dos (as) professores (as). Sendo assim, a investigação buscou analisar a valorização docente nas narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, discutiram-se as políticas de valorização docente implantadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988, as quais têm orientado, de maneira dominante, os estudos sobre a temática no país. Como metodologia da pesquisa de abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas narrativas com cinco professoras deste segmento atuantes em distintas escolas da zona urbana da Rede Municipal de Educação de Mariana, Minas Gerais. A pesquisa contou ainda com a aplicação de questionário de perfil e com um caderno de campo, os quais possibilitaram a construção do perfil individual e coletivo das professoras participantes da investigação e a caracterização das escolas onde lecionam. Os dados obtidos a partir da análise das narrativas foram agrupados nas seguintes categorias: As condições de trabalho na rede municipal, a relação educativa com o (a) aluno (a), a relação família e escola e a socialização entre pares. Constatou-se que, na perspectiva das professoras pesquisadas, a valorização docente ultrapassa as questões objetivas contempladas pelas políticas educacionais e envolvem também os aspectos de ordem subjetiva. Entre os achados da pesquisa, identificou-se a necessidade de articulação entre as dimensões da profissão docente no que se refere à formação, remuneração, condições de trabalho e carreira, bem como a importância que os professores atribuem às interações humanas vivenciadas no exercício da profissão.

Palavras-chave: Valorização docente. Trabalho docente. Condições de trabalho. Relação professor-aluno. Socialização entre pares.

ABSTRACT

This research discusses teacher valorization, one of the core aspects for both educational development and teachers' professional satisfaction. Therefore, the study aimed to analyze teacher valorization from the narratives of teachers of early years of elementary education. In order to do so, teacher valorization policies implemented in Brazil after the Federal Constitution of 1988 were discussed. Those policies have predominantly oriented the studies on the theme in the country. The methodology of qualitative approach included narrative interviews that were carried out with five teachers of this segment, working in different schools in the urban area of the municipal education network of Mariana, in the state of Minas Gerais. The research also included the application of a profile questionnaire and field notes, which made it possible to construct both the individual and collective profiles of the teachers participating in the study, as well as the characterization of the schools where they work. The data obtained from the analysis of the narratives were grouped into the following categories: the working conditions in the municipal network, the educational relation with the students, the family-school relationship, and the peer socialization. From the perspective of the researched teachers, it was observed that teacher valorization goes beyond the objective questions contemplated by the educational policies and involves subjective aspects. In the midst of the findings is the need for articulation among the dimensions of the teaching profession regarding development, remuneration, working and career conditions, as well as the importance that teachers attribute to the human interactions experienced in the exercise of the profession.

Keywords: Teacher valorization. Teaching work. Working conditions. Teacher-student relationship. Peer socialization.

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIATURAS

AC - Atividade complementar

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAE – Conselho de Alimentação Escolar

CAMPANHA - Campanha Nacional pelo Direito à Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQi – Custo aluno qualidade inicial

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

EC- Emenda Constitucional

EF – Ensino Fundamental

FORUMDIR - Fórum dos Dirigentes das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MTE- Ministério do Trabalho e do Emprego
NEAD – Núcleo de Educação à Distância
OBEDUC - Observatório Educacional da Região dos Inconfidentes
PAR - Plano de ações articuladas
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica
PCCR - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE – Plano Estadual de Educação
PIB - Produto Interno Bruto
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME - Plano Municipal de Educação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROADEP - Programa de avaliação do desempenho docente
Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas
PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional
RAIS - Relação Anual de Informações Sociais
RBE - Revista Brasileira de Educação
RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SEAP/RS - Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande do Sul
SME - Secretaria Municipal de Educação
SISMMAC - Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba
STF - Supremo Tribunal Federal
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação morfológica das professoras pesquisadas.....	50
Quadro 2 - Formação das professoras pesquisadas.....	53
Quadro 3- Atuação profissional das participantes da pesquisa	55
Quadro 4: Apresentação geral das escolas onde as professoras lecionam	59
Quadro 5 - Evolução do Resultado do IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	71
Quadro 6 - Evolução dos Resultados do IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	71
Quadro 7- Número de alunos matriculados no Município.....	72
Quadro 8- Número de docentes no Município	72
Quadro 9 - Comparativo entre o valor do piso municipal e do piso nacional	84
Quadro 10 - Formação dos (as) professores (as) em nível de pós-graduação na rede municipal de Mariana	89

SUMÁRIO

DE ONDE VENHO ATÉ ONDE A EDUCAÇÃO ME TROUXE	15
1. O CONCEITO DE VALORIZAÇÃO DOCENTE: entre a legislação e a literatura	21
1.1. Por que valorizar o professor.....	21
1.2. Valorização docente: o que isso significa?	23
1.2.1. O conceito de valorização docente na legislação	26
1.3. Trajetória das Políticas de valorização docente no Brasil	30
2. OS CAMINHOS DA PESQUISA	39
2.1. As entrevistas narrativas	40
2.2. Definição das participantes da pesquisa	45
3. AS PROFESSORAS, SUAS TRAJETÓRIAS E AS ESCOLAS ONDE LECIONAM.....	50
3.1. Perfil coletivo das professoras pesquisadas	50
3.2. Perfil individual das professoras pesquisadas.....	56
3.3. Caracterização das escolas onde as professoras lecionam	59
4. DO CONTEXTO À FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO NO SISTEMA MUNICIPAL	69
4.1. Aspectos socioeducacionais do município.....	69
4.2. As condições de trabalho.....	73
4.2.1. O Plano de carreira	81
4.2.2. A Formação inicial e continuada	87
4.2.3. A avaliação de desempenho	92
5. AS PROFESSORAS E SUA RELAÇÃO COM O (S) OUTRO (S).....	99
5.1. Da relação educativa com os alunos	99
5.2. Da relação família e escola	110
5.3. Da socialização entre os pares: o formar e o auto-formar-se.....	121

CONCLUSÃO: A (DES) VALORIZAÇÃO NOS CAMINHOS DA DOCÊNCIA.....	132
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES.....	146

DE ONDE VENHO ATÉ ONDE A EDUCAÇÃO ME TROUXE

A ideia do caminho, tão presente durante essa dissertação, remete-nos à imagem de um percurso, de um processo. Ao longo da pesquisa, percebemos que o contexto atual em que se situa a valorização docente no Brasil evidencia alguns avanços, e, ao mesmo tempo, alguns desafios, conforme procuraremos evidenciar nesse trabalho.

O interesse pela valorização docente, tema dessa pesquisa, também resulta de um caminho, de uma trajetória de vida marcada pelo poder de transformação social que a educação pode oferecer. Falo de um lugar de quem conhece a exclusão escolar evidenciada em sua trajetória familiar, mas que teve a persistência em chegar até o Mestrado em Educação. Um caminho árduo, sinuoso, mas que, pelo fato de ter sido compartilhado, tornou-se possível. Era necessário avançar!

Filha de pais que estudaram até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ele, operário da mineração e ela, dona de casa; ensinaram-me as lições mais preciosas, aquelas que se perpetuaram ao longo do meu caminho. A importância do respeito ao outro, da idoneidade, da valorização da escola, do conhecimento e, conseqüentemente, do (a) professor (a) são algumas dessas lições. Ainda que não possuíssem a bagagem cultural que favoreceria a relação com a escola, sempre se dedicaram à escolarização dos filhos através da presença nas reuniões, do acompanhamento escolar, do esforço para fornecer os materiais escolares e os uniformes. E dessa forma, tiveram a alegria de ver os quatro filhos formados em um curso superior. Essa era a maior conquista do meu pai. Durante a realização do meu Mestrado, ele se foi. Mas, partiu realizado, especialmente, pelas conquistas que os filhos alcançaram em decorrência do acesso à educação. Partiu agradecido por vê-los formados no Ensino Superior. Havia chegado onde ele jamais pudera ir, onde ele jamais pensara que os filhos chegariam.

Essa história demonstra que a educação pode, efetivamente, se constituir como um instrumento de transformação social. Entretanto, isso requer muito mais do que investimento da família e do (a) próprio (a) aluno (a). Requer investimento público na oferta de uma educação de qualidade para todos. E falar de educação de qualidade implica, necessariamente, falar de um dos atores importantes nesse processo: o (a) professor (a).

A minha trajetória escolar e acadêmica foi vivenciada, predominantemente, em instituições públicas. Nesse percurso, destacam-se as marcas deixadas pelos (as) bons/as

professores (as) que tive. Ao final do Ensino Fundamental, considerava que de tudo e do pouco que eu sabia, a leitura era um dos aprendizados mais importantes. Essa percepção motivou minha escolha pelo curso do magistério no Ensino Médio. Eu queria ser professora! Queria contribuir para que a educação fizesse por outras crianças o que já tinha feito por mim ainda que, naquele momento, minha trajetória escolar fosse bastante incipiente.

Em 2002, ingressei na docência¹. Aprovada em um concurso público para professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, comecei a lecionar na Educação Infantil, já que o município realiza um único processo seletivo para provimento de ambos os segmentos. Desde então, leciono em um distrito localizado na área rural de Mariana, conhecido como Padre Viegas², localizado a 9 km da zona urbana.

Na zona rural, convivi com muitos problemas sociais, com os quais por várias vezes, tive que “agir na urgência, decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001). Diante da falta de recursos pedagógicos em muitos momentos e das carências socioculturais de alguns/as alunos (as), tive que aprimorar minha prática docente para torná-la mais inclusiva e transformadora. Criei laços com a comunidade e, na medida do possível, construímos uma parceria que fortaleceu a escola, a participação familiar e contribuiu para o desenvolvimento dos (as) alunos (as). Dessa forma, e com o trabalho em equipe, fortalecemo-nos enquanto escola e enquanto professoras e construímos uma imagem positiva da escola na comunidade.

Hoje, como professora que sou, trago comigo muito das contribuições dos meus ex-professores. Percebo-as em minha atuação, na minha prática docente. Essa vivência na escola pública, ora como estudante, ora como professora, despertou-me para a importância da valorização docente. Desde a minha inserção na docência, percebo a necessidade de políticas efetivas de valorização docente.

Nesse período, vivenciei diversas condições de trabalho e remuneração e, ao mesmo tempo, convivi com colegas que lecionavam em outras redes de ensino e, que assim como eu, também percebiam a necessidade de valorização política e social da docência. Nos nossos encontros, ocorridos especialmente, nos cursos de formação continuada, as falas dos (as) professores (as) destacavam os motivos de insatisfação

¹ Trabalho como professora efetiva com turmas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mariana, Minas Gerais, desde 2002.

² Mais informações disponíveis em: <http://www.mariana.mg.gov.br/distritos/padre-viegas> (acesso: 13/11/2017)

profissional, principalmente, no que se refere à remuneração, condições de trabalho e ao controle exercido sobre o trabalho do (a) professor (a). Entretanto, também sobressaíam nas falas dos colegas as alegrias que a profissão proporciona, dentre as quais, a percepção da importância do (a) professor (a) na formação do (a) aluno (a) e o prazer do trabalho coletivo.

Essas discussões se aprofundaram quando cursei a graduação em História. O curso contribuiu para a minha formação crítica e para a percepção de que a valorização docente também passa pela valorização da educação pública no país. Viemos de uma história de luta pela educação e pela democratização do ensino.

Mesmo graduada em História, optei por permanecer na Educação Infantil por um compromisso afetivo e político com a formação dos (as) alunos (as) desse segmento. Acredito que esse momento do desenvolvimento infantil é uma fase privilegiada para a construção da personalidade do (a) aluno (a) e para a formação de valores importantes para a vida em sociedade. Esse mesmo compromisso motivou-me a buscar a graduação em Pedagogia, assim como alguns cursos de Especialização na área da Educação³.

Com o intuito de refletir sobre a formação e a minha prática enquanto professora, em 2015, ingressei como colunista na rede Professores transformadores⁴, idealizada pela professora Elodia Lebourg, ex-colega da graduação em História. A proposta é criar um espaço para o diálogo e a troca de saberes e experiências entre professores (as) que atuam na Educação Básica. Desde então, a rede tem desenvolvido várias ações virtuais e presenciais em torno de projetos que destacam a valorização docente e a necessidade de promoção de uma educação inclusiva.

A escrita dos textos semanais constituiu-se um rico processo formativo, no qual pude refletir sobre a profissão docente, os seus encantos e desafios e, ao mesmo tempo, compartilhar essas reflexões com outros (as) professores (as). Com a parceria de mais quatro colunistas, Elodia Lebourg, Doan Cruz, Daiane Mendes e Fernanda Castro, publicamos em 2016 o livro “Nós, professores transformadores: olhares sobre protagonismo e valorização docente”⁵. A publicação do livro fez com que nossas experiências chegassem a professores (as) de vários lugares do país e o retorno dos

³ Especialização Lato Sensu em Teorias e Métodos de Pesquisa em Educação, Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar, Especialização Lato Sensu em Alfabetização e Letramento.

⁴ Virtualmente, a rede está hospedada no site <https://professorestransformadores.wordpress.com/> e no facebook. Endereço: <https://pt-br.facebook.com/professorestransformadores/>

⁵ CRUZ, Doan; LEBOURG, Elodia. Nós professores transformadores: olhares sobre protagonismo e valorização docente. Recife: Pipa Comunicação, 2016. 164 p.

leitores tem demonstrado o engajamento de muitos docentes em torno de uma educação democrática.

Percebe-se, assim, que a questão da valorização docente é algo que me inquieta há algum tempo e é de tal forma importante para mim a ponto de abarcar a minha vida profissional e acadêmica. Assim, resolvi investigar mais profundamente essa questão. Entender quais definições o conceito de valorização docente comporta sob a perspectiva da legislação, da literatura e dos (as) professor (as).

No Brasil, o conceito de valorização docente emergiu na Constituição Federal de 1988, teve continuidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a partir de então, justificou a necessidade de novas políticas educacionais que também contemplaram a valorização docente, entre elas, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública Básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Nessas determinações, percebe-se a indissociabilidade entre formação, remuneração, condições de trabalho, carreira e valorização docente.

A literatura, por sua vez, tem discutido a temática, relacionando-a muitas vezes, à luta do movimento docente em busca de valorização e às políticas relacionadas à formação e a carreira. É o que nos demonstra Leher (2010, s/página)⁶ ao afirmar que o conceito de valorização docente está diretamente relacionado à luta da categoria durante o processo de formação e consolidação do movimento dos (as) professores (as). A organização docente por meio dos sindicatos e organizações representativas foi impulsionada pelas precárias condições de trabalho e de remuneração e nesse contexto, justificam a necessidade de políticas de valorização docente.

Acreditamos que o país avançou em termos de desenvolvimento de políticas educacionais destinadas à profissão docente. Entretanto, é necessário investigar de que forma essas orientações tem sido implementadas na realidade escolar, se elas têm de fato, se traduzido em melhorias para o exercício da docência.

⁶ LEHER, Roberto. **Valorização do magistério**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Lívia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM. No referido dicionário, não se encontra o termo “valorização docente” e sim “valorização do magistério”. Optamos por apresentá-lo aqui considerando que os professores, sujeitos dessa pesquisa, correspondem à referida categoria.

Torna-se necessário, portanto, conhecer as percepções dos (as) professores (as) acerca dessa questão para que haja melhor formulação e implementação de tais políticas. A partir de então, surgem as principais indagações desse trabalho: Quais fatores proporcionam valorização profissional para o (a) professor (a)? Ou, em outras palavras, o que é valorização profissional para o (a) professor (a)? Como o (a) professor (a) se sente valorizado (a)?

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer e analisar as percepções acerca da valorização docente a partir das narrativas de professores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam na zona urbana da Rede Municipal de Ensino de Mariana, MG. Os objetivos específicos são compreender como os (as) professores (as) percebem os programas de valorização docente (PSPN – piso salarial profissional nacional; plano de carreira; formação inicial e continuada); apreender a percepção dos (as) professores (as) no que se refere à valorização docente; investigar as ações docentes diante da valorização/desvalorização profissional; identificar mudanças na política educacional do município que favoreceram ou não a valorização docente.

A escolha pelos (as) professores (as) dos Anos Iniciais da zona urbana se deve a uma necessidade pessoal e acadêmica em manter algum distanciamento do objeto de pesquisa. Como professora da Educação Infantil atuante na zona rural, trago comigo algumas percepções próprias acerca da valorização docente com esse segmento e contexto. Acredito que a opção pela pesquisa em uma conjuntura diversa trouxe novos elementos para a investigação, enriquecendo-a.

Consideramos que há uma lacuna na produção da área que traga à voz dos (as) professores (as) no que se refere à valorização. É necessário analisar, na perspectiva deles (as), quais os fatores contribuem para os (as) professores (as) se sintam valorizadas. A proposta desse trabalho é apresentar uma abordagem sobre a temática que tenha como ponto de partida as concepções dos (as) principais envolvidos (as): os (as) professores (as). As análises dessas concepções apontaram para duas dimensões da valorização docente: uma, mais objetiva, nos remeteu às condições, às políticas de trabalho docente e à formação e, outra, mais subjetiva, relativa às interações vivenciadas no exercício da docência, com os alunos, com a família e com os colegas.

O presente texto de dissertação está organizado da seguinte maneira: após essa introdução, o capítulo, intitulado “O conceito de valorização docente: entre a legislação e a literatura” destina-se à elaboração do referencial teórico, no qual investigamos o

conceito de valorização. Analisamos como esse foi construído ao longo das últimas décadas. Trazemos ainda ao leitor como referenciais as políticas de valorização docente no país.

No capítulo 2, “Os caminhos da pesquisa”, apresentamos o percurso metodológico da investigação: a escolha dos instrumentos de coleta de dados, o processo de elaboração da questão gerativa, os critérios para definição das participantes e apresentamos o processo de análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2006).

No capítulo 3, “As professoras, suas trajetórias e as escolas onde lecionam” apresentamos as participantes da pesquisa, seu perfil coletivo e individual, assim como a caracterização das escolas onde cada docente atua.

No capítulo 4, “Do contexto à formação e condições de trabalho no sistema municipal”, abordamos os principais aspectos socioeducacionais do município de Mariana e analisamos os aspectos objetivos da valorização docente conforme as narrativas das participantes da pesquisa. Discutimos as implicações das condições de trabalho, do plano de carreira, da avaliação de desempenho e da formação inicial e continuada.

No capítulo 5, “As professoras e sua relação com o (s) outro (s)”, investigamos os aspectos subjetivos da valorização docente referentes às relações interpessoais vivenciadas na docência: a relação professor (a)-aluno (a); a relação família e escola; e a socialização entre os pares.

Por fim, nas considerações finais, “a (des)valorização nos caminhos da docência” procuramos articular os resultados obtidos ao longo da pesquisa dialogando com a literatura encontrada compreendendo de que forma valorização e desvalorização se revelam como facetas da mesma profissão.

1. O CONCEITO DE VALORIZAÇÃO DOCENTE: entre a legislação e a literatura

Esse capítulo se dedica à discussão conceitual da valorização docente. Inicialmente, analisamos como esse conceito foi construído, especialmente, a partir da Constituição de 1988 e das políticas educacionais dos anos de 1990. Investigamos as implicações das políticas de valorização docente sobre o exercício da profissão e a necessidade de tornar a profissão docente mais atrativa.

1.1. Por que valorizar o (a) professor (a)?

Há um consenso entre os pesquisadores, profissionais da educação e representantes do movimento docente sobre a necessidade de se promover a valorização dos (as) professores (as). Essa afirmação decorre não apenas das condições de trabalho, frequentemente, encontradas nas escolas de Educação Básica. Envolve ainda, a complexidade da profissão docente, evidenciada no domínio de múltiplos conhecimentos relacionados às disciplinas, às metodologias de ensino, ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social dos alunos e à capacidade de respeitar e valorizar a heterogeneidade. Tudo isso em meio às influências sociais, culturais e políticas onde a escola se insere. Contudo, a complexidade da profissão docente abarca também a necessidade permanente de formação continuada, a realização de um trabalho que não se esgota em sala de aula, a natureza dos contratos e a intensificação da jornada de trabalho (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Nesse sentido, conforme apontado por Gatti, Barreto e André (2011, p. 138), a profissão docente deve ser considerada de maneira distinta em relação às demais. Ou seja, trata-se de uma profissão diferenciada por conta de sua importância social. O (a) professor (a) é o profissional que atua, diretamente, na formação integral do indivíduo e, dessa forma, contribui para o desenvolvimento da sociedade. É a partir dessa perspectiva que devem se orientar as discussões em torno da valorização docente:

Considerando a importância inerente ao trabalho educativo das novas gerações e as características requeridas aos profissionais do ensino – seu conhecimento das áreas de conteúdo escolar, aliado aos de pedagogia e aos de didática, do desenvolvimento sociocognitivo de crianças e jovens, da formação de valores, entre outras –, é que se vem colocando, com veemência, a necessidade de que a esse(a) profissional seja atribuído um valor diferenciado, constituindo-se uma verdadeira profissionalização para o professorado, para além de um ofício, com perspectivas atuais e futuras de

reconhecimento, de remuneração digna, de sustentação de sua própria sobrevivência e de sua família, de condições dignas de trabalho. É necessário criar condições para que esse (a) profissional se sinta suficientemente reconhecido (a) socialmente nesse esforço de formação das novas gerações na perspectiva democrática sinalizada pela Constituição Federal e na direção da ampliação cultural da população brasileira, atual e futura (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.138/ 139).

Em outras palavras, qualquer projeto educativo que vise a construção de uma sociedade mais democrática passa, necessariamente, pela profissão docente e pela necessidade de reconhecimento do valor de sua profissão por meio da sua remuneração e das condições de trabalho.

Segundo Oliveira (2013, p. 57), atualmente, o país tem 2 milhões de professores na Educação Básica, dos quais 82% lecionam na rede pública de ensino. A idade média dos (as) professores (as) é 40 anos, sendo que aproximadamente, 400 mil possuem mais de 50 anos.⁷ Esses dados demonstram a necessidade de compromisso da política educacional de Estados e municípios com o professor da escola pública e, ao mesmo tempo, evidenciam a importância da atratividade da profissão. Considerando que, atualmente, 20 % dos (as) professores (as) possuem mais de 50 anos, em poucos anos, esses docentes estarão se aposentando, o que poderá agravar ainda mais a falta de professores na Educação Básica. Atualmente, faltam 170 mil professores nesse segmento de ensino⁸.

Esses dados evidenciam que, embora a legislação educacional tenha se debruçado sobre a questão, ainda há muitos desafios para que a profissão seja, efetivamente, valorizada. Na maioria dos discursos, a questão da valorização docente aparece atrelada à qualidade da educação, conforme destacado por Leão⁹ (2013), quando afirma que a valorização dos profissionais da educação “é um dos pilares da qualidade do ensino. Em outras palavras, a valorização docente constitui-se como uma ferramenta importante para atrair e manter bons professores na profissão (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

⁷Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/38137/estudo-do-tpe-traca-perfil-dos-professores-no-brasil/> Acesso: 14/06/2017.

⁸Reportagem do Jornal Estado de Minas. Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/08/20/internas_educacao.680122/desinteress-e-cresce-e-faltam-170-mil-professores-na-educacao-basica.shtml Acesso: 12/06/2017

⁹ Roberto Leão - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação em 01/06/2013 - <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/17-valorizacao-professor/analises/a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-como-pilar-da-qualidade> (acesso: 16/01/2017)

As pesquisas acadêmicas têm, recorrentemente, denunciado os problemas que afetam a profissão docente na atualidade, especialmente, no que se refere ao professor/a da escola básica pública:

São numerosos estudos que demonstram a perda de autonomia dos docentes pelos processos de massificação do ensino trazida pela expansão da escolaridade, o arrocho salarial imposto a esses trabalhadores combinado à deterioração das condições de trabalho, em muitos casos afetando a saúde dos trabalhadores, a crescente feminização do magistério, entre outros aspectos que foram ocorrendo nas últimas décadas do século passado. Algumas pesquisas têm demonstrado na atualidade a ocorrência de alto grau de intensificação do trabalho, os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar, além da crescente pauperização desses trabalhadores e de seus alunos e as consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares. Por tais razões, a questão da valorização docente no contexto brasileiro adquire centralidade na atualidade (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

A despeito dos muitos fatores que compõem as condições de trabalho dos (as) professores (as), percebe-se que a maioria dos discursos relacionados à valorização docente ressalta, principalmente, a dimensão econômica, ou seja, a necessidade de melhores salários. Acreditamos que a valorização dos (as) professores (as) pressupõe ainda, outros aspectos que vão muito além da remuneração. Nesse contexto, torna-se pertinente discutir o conceito de valorização docente.

1.2. Valorização docente: o que isso significa?

Segundo Leher (2010, s/página), a expressão “valorização do magistério” tem sido amplamente utilizada nos discursos das escolas, dos sindicatos, dos governos, da imprensa e dos partidos políticos e refere-se às dimensões objetivas e subjetivas da profissão. As primeiras envolvem o regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente; concurso público de provas e títulos; formação inicial e continuada; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho. Por sua vez, as condições subjetivas compreendem o reconhecimento social da profissão e a realização profissional. Diante da complexidade da docência, Leher (2010, s/página) afirma que:

A análise da valorização não pode prescindir de variáveis como o nível de ensino (educação infantil, primeiro segmento do ensino fundamental, segundo segmento, ensino médio, tecnológico e superior) e a esfera de atuação: municipal, estadual, federal (setor público) e, em se tratando da esfera privada, a natureza da instituição (confessional, comunitária, empresarial). Considerando as particularidades da docência, a análise da valorização do magistério requer considerar as exigências de formação mínima, as regras de acesso aos cargos e as principais frações de classe em

que são recrutados os docentes dos diferentes níveis e modalidades de educação.

Em outras palavras, ainda que pertencente a uma mesma rede ou nível de ensino, as escolas e suas comunidades comportam particularidades que incidem sobre o exercício da profissão.

Conforme demonstrado por Weber (2015), a conceituação da valorização docente tem sido construída ao longo dos últimos quarenta anos por meio de um debate que mobilizou diferentes segmentos da sociedade. Nesse período, “os sentidos sobre a valorização do (a) professor (a) foram se definindo, ampliando e se fixando no embate das propostas formuladas por instâncias da sociedade civil e da sociedade política” (WEBER, 2015, p.496). No Brasil, esse debate favoreceu a implantação de alguns dispositivos legais, dentre eles: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, que em 2007 foi ampliado, passando a constituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração em 1997, o Piso Salarial Nacional (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008), o Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001) e o atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005 de 25 de junho de 2014).

O período que precedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi marcado por intenso debate entre o movimento docente, entidades acadêmicas e o governo federal com o intuito de se promover a garantia dos direitos sociais e, especialmente, a educação. Em nosso país, a questão da valorização docente emerge desse debate diante da precarização da profissão intensificada nos anos de 1980, período que se configura pela expressiva expansão da escola básica sem o correspondente investimento na formação e nas condições de trabalho dos (as) professores (as). Somente após a Constituição Federal de 1988 é que se inaugura a valorização docente como um assunto legal (CIRILO, 2012).

A partir de então, realizaram-se seminários, congressos, simpósios e publicações que discutiram questões relacionadas à carreira, remuneração e condições de trabalho dos (as) professores (as). Esse debate favoreceu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que resultou no Pacto de Valorização do Magistério (1994). O pacto previa a realização de pesquisas sobre formação docente e a discussão

sobre o papel das instituições na formação inicial e continuada, objetivando a progressiva formação em nível superior, bem como a reformulação dos cursos de licenciatura e a articulação entre formação inicial e continuada (WEBER, 2003, p. 1136/1137).

Segundo Weber (2003, p. 1137) esse debate mobilizou tanto as instituições acadêmicas como as instituições representativas do movimento docente por meio do Fórum em Defesa da Escola Pública e Gratuita, especialmente, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que participaram ativamente das discussões sobre a nova LDB e assim, em 1995, apresentaram propostas relacionadas aos estatutos, carreiras, salários e formação docente. O Fórum teve origem nos debates que aconteceram durante as Conferências Brasileiras de Educação, as quais reuniram educadores de todo o país em um movimento pela democratização do ensino. A autora ressalta a importância do fórum como um momento histórico no debate sobre valorização docente:

Ganham destaque nessa ocasião, a formação inicial e a continuada do professorado, o reconhecimento da dimensão pedagógica das horas-atividade, o estabelecimento de número máximo de alunos por sala de aula, a definição da jornada de trabalho de 40 horas como horizonte a ser perseguido pelas esferas estaduais e municipais, a fixação de piso salarial nacional (WEBER, 2015, p. 504).

Weber (2015) salienta ainda, que diante da não aceitação do MEC no que se refere à definição da jornada de trabalho e do piso salarial nacional, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) retirou-se do Fórum fazendo com que o MEC passasse a liderar as discussões sobre a valorização docente, aderindo ou não as propostas construídas por meio dos debates sociais e acadêmicos. A partir de então, foram definidas as Referências Nacionais para a carreira do magistério e ensino de qualidade (1995), as quais foram incluídas pelas Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração CNE/CEB em 1997 (WEBER, 2015). Nesse contexto, a implantação da LDB/1996 destaca-se por inaugurar uma nova concepção de valorização docente:

A valorização dos profissionais da educação escolar, como formulada no inciso V, do Art. 206, na Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de

2006, remete não somente à remuneração segundo a habilitação, como dispôs a Lei nº 5.692/1971, mas inclui as condições de trabalho “[...] na forma de planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos [...]”. Alarga-se, dessa forma, a concepção de valorização da docência mediante a articulação orgânica entre formação, condições de trabalho e remuneração compatível com o seu reconhecimento social, organizando demandas oriundas do debate sobre educação, que teve como protagonista o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (WEBER, 2015, p. 500).

A partir de então, outros dispositivos legais foram elaborados para consubstanciar as orientações da Constituição Federal de 1988 e a LDB/96, no que se refere à educação e, especialmente, à valorização docente. É nesse contexto que foi elaborado o Plano Nacional de Educação, composto pelas diretrizes e metas da educação para a próxima década. Esse Plano foi construído coletivamente por meio do I e do II Congresso Nacional de Educação (CONED) e foi denominado PNE - Proposta da Sociedade Brasileira (PL nº 4.155/1998).

Contrariando essa proposta, o MEC apresentou projeto próprio (PL nº 4.173/1998), o que provocou tensões tanto no Congresso, como entre as entidades do movimento docente. Weber (2015) esclarece, no entanto, que nos dois projetos a implantação do piso salarial nacional e o plano de carreira dos (as) professores (as) destacavam-se como importantes estratégias de valorização docente em atendimento às reivindicações da categoria. O PNE foi aprovado em 2001 através da lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001). O atual PNE foi implantando em 2014 por meio da lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. O piso salarial nacional foi promulgado em 2008 conforme a lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 e o último prazo definido para implantação dos planos de carreira pelos estados e municípios foi o ano de 2016, conforme previsto no atual PNE.

1.2.1. O conceito de valorização docente na legislação

Recorremos à análise apresentada por Cirilo (2012), a qual investigou o termo valorização na legislação educacional brasileira e constatou que não há consenso sobre o conceito nos dispositivos legais. Conforme demonstra a autora, a Constituição Federal de 1988 define a “valorização dos profissionais da educação escolar” (redação dada pela EC nº 53/2006), através do ingresso na profissão por meio de concurso público e de planos de carreira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº

9.394/96) se refere à “valorização dos profissionais da educação” e, assim, abrange os profissionais da educação que trabalham em outros espaços além dos escolares.

A Lei n. 9.394/1996, denominada Nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão *profissional do ensino*, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão *profissionais da educação*, a qual, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa, e inclui a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão (WEBER, 2003, p.1132).

Entretanto, Cirilo (2012) alerta que a inclusão de profissionais da educação que atuam em espaços não escolares na legislação não lhes proporcionou mudanças significativas, porque permanecia a indefinição sobre essa categoria. Essa discussão foi resolvida somente com a Lei nº 12.014/2009, que discriminou as categorias de trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação.

Já o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), menciona a “valorização do magistério” e dessa forma, engloba apenas os profissionais diretamente envolvidos no processo de ensino. Quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o fundo além de outras modificações importantes, incorporou a “Valorização dos Profissionais da Educação”. Curiosamente, a própria regulamentação do FUNDEB, no seu artigo 2º, conforme demonstrado por Cirilo (2012), destaca que o fundo se destina à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à “valorização dos trabalhadores em educação”, tratando como equivalentes os profissionais e trabalhadores da educação. A Sociologia da Educação aborda a distinção entre os termos “trabalhadores” e “profissionais” e apresenta uma discussão importante sobre a questão. Os primeiros estariam mais próximos de um contexto de proletarização, ao contrário dos últimos que já teriam alcançado a condição de profissionalização (CIRILO, 2012). Segundo a autora, no FUNDEB, destaca-se o aspecto econômico da valorização, uma vez que o fundo determina que 60 % dos investimentos devem ser destinados à remuneração do magistério.

Dando continuidade à análise dos dispositivos legais, Cirilo (2012) discutiu a valorização docente no PNE (2001-2010) e apontou que o documento utiliza a expressão “valorização do magistério” considerando como premissas a “formação inicial e continuada dos (as) professores (as), as condições adequadas de trabalho, entre

elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira” Cirilo (2012, p. 57). A autora argumenta que esse Plano atribuiu maior importância à formação dos (as) professores (as) em relação aos demais aspectos. Quando o período de vigência do PNE (2001-2010) estava próximo de ser concluído, começaram as discussões em torno das diretrizes e metas para um novo Plano Nacional de Educação. Cirilo (2012) considera que o conceito de valorização docente expresso no Documento Referência da CONAE/2008 foi ampliado e passou a abranger a formação continuada, a melhoria dos salários, das condições de trabalho e de carreira, com ingresso por concurso público, dedicação a uma única escola e limite de alunos (as) por turma (ibidem). Entretanto, o projeto que resultou no novo PNE (2014– 2024), embora tenha enfatizado a formação, realizou certo enxugamento do conceito de valorização docente:

[...] muito se perdeu em termos conceituais e políticos, pois o PL resume a valorização do magistério ao rendimento médio, atrelado aos planos de carreira, jornada de trabalho e dedicação exclusiva a um estabelecimento de ensino e capacitação de professores. São diluídas, no PL, as perspectivas da construção de um sistema nacional articulado de educação e da profissionalização docente (CIRILO, p. 58).

O estudo realizado por Cirilo (2012) demonstra que não há uma definição única para a valorização docente do ponto de vista legal. Percebemos que, além da variedade de terminologias relacionadas à temática, o conceito foi se alterando à medida que as determinações foram sendo implantadas. Nesse sentido, acreditamos que a política de valorização docente no país ainda está em um momento de construção, permeado por tensões e disputas (GROCHOSKA, 2015; SOUZA, 2014).

Conforme vimos, o conceito de valorização docente foi construído ao longo dos últimos quarenta anos e contou com a participação de associações da sociedade civil e do movimento docente (WEBER, 2015). Assim como constatado por Cirilo (2012), os trabalhos analisados em nossos estudos, mantidas suas especificidades, abordam a valorização docente a partir da legislação educacional brasileira e nesse sentido, ressaltam questões referentes à formação, salário e carreira. “Pode-se dizer, portanto, que a valorização docente tem sido investigada, especialmente, pela via das condições objetivas” (CIRILO, 2012, p. 60). Ou seja, a partir de três definições:

[...] a primeira é que a valorização sempre esteve ligada à concretização de algumas condições para o ser professor, como: carreira, formação, remuneração, condições de trabalho. A segunda característica é que a maioria das produções sobre o tema e também as leis e documentos nacionais respaldam o debate da valorização como indicativo para a qualidade da

educação, ou seja, valorizar o professor é requisito para a melhoria educacional. E por último, a valorização ligada estreitamente com as questões sobre o financiamento, em especial depois da implantação da política de fundos. Estas três características são praticamente consensos nos estudos realizados sobre o tema, nas legislações e documentos nacionais que regulamentam a política de valorização e também nos discursos dos sindicatos e da categoria (GROCHOSKA, 2015, p.80).

Percebe-se assim que a valorização docente é um conceito híbrido e se manifesta nas distintas dimensões que compõem a profissão docente. Ressalta-se a complexidade das políticas de valorização docente, não apenas porque envolvem aspectos distintos da profissão, como também porque suscitam a responsabilidade de diversos atores nesse processo: o governo, os estados e municípios, os sistemas de ensino, as universidades e demais instituições formadoras.

A questão da formação está relacionada com o processo de reconhecimento do (a) professor (a) como um profissional que precisa dominar e organizar certo arcabouço de conhecimentos, os quais são construídos em nível superior (WEBER, 2003). Nesse contexto, Weber (2015) salienta a atuação do MEC ao implantar a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009), coordenada pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, que foi criada na Capes para oferecer e impulsionar a formação inicial e continuada dos (as) professores (as). Segundo a autora, um dos seus princípios é que a valorização dos (as) professores (as) deve ser “[...] traduzida em políticas permanentes de estímulo à sua profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho [...]” (WEBER, 2015, p. 508 apud Art. 2º, inciso VIII, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009).

Percebe-se que, atualmente, há um avanço importante nas determinações referentes à valorização docente, mas que essas esbarram no pacto federativo e chegam fragmentadas à realidade do exercício da profissão. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação define as metas e estratégias educacionais no país. Por sua vez, os Planos Estaduais e Municipais de Educação devem estar em consonância com o PNE, de forma que as ações dos entes federativos componham um conjunto articulado de políticas educacionais.

No que diz respeito à questão docente, o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) manifesta quatro metas (de um total de vinte) que tendem a favorecer a valorização:

[...] a meta 15 estabelece que todos os professores, ao final dos 10 anos recobertos pelo Plano, terão completado “[...] formação específica em nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam [...]”; a meta 16, determina que 50% dos professores da educação básica obtenham formação pós-graduada durante o período de vigência do Plano e que a todos os professores, sejam asseguradas oportunidades de formação continuada. A valorização do professor da educação básica é expressa na meta 17 que prevê a aproximação de sua remuneração à dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o 6º ano de vigência do atual PNE [...]. Por fim, a meta 18 objetiva “[...] assegurar planos de carreira para os professores da educação básica pública de todos os sistemas de ensino [...]”, tomando como referência o piso salarial nacional (WEBER, 2015, p.510).

Ou seja, o PNE enfatiza a importância da formação inicial e continuada, remuneração correspondente a essa formação e planos de carreira, os quais devem constituir-se como um incentivo a qualificação e a progressão funcional. Esses princípios devem orientar a política de estados e municípios na gestão dos sistemas públicos de ensino para que a profissão docente possa, efetivamente, ser valorizada.

1.3. Trajetória das Políticas de valorização docente no Brasil

Nessa capítulo, apresentamos e discutimos os pressupostos legais que, atualmente, embasam a valorização docente no Brasil. Parte-se do entendimento de que a determinação expressa em lei representa um avanço importante para a categoria. Entretanto, infere-se que pode haver certa distância entre o que as políticas educacionais determinam e a realidade que acontece no dia a dia das escolas, no exercício diário da profissão. Conforme demonstra Oliveira (2003, p. 34) “[...] a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é, de fato, implementado nas escolas apresenta um grande fosso”. Torna-se necessário, portanto, analisar o conceito de valorização docente expresso nos diversos documentos legais que a embasam, bem como compreender as lacunas presentes na legislação.

O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 destaca, dentre outras questões:

Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Nota-se que o texto representa um avanço na medida em que prevê a necessidade de aprovação em concurso público, bem como destaca aspectos que tendem a favorecer a atratividade da profissão (piso salarial e os planos de carreira).

Em 1990, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, na cidade de Jomtien, Tailândia. Financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, o evento reuniu representantes de 155 países para discutir propostas educacionais com o objetivo de aumentar o acesso à educação básica e reduzir o analfabetismo¹⁰. O apoio dessas agências influenciou as determinações da Conferência, evidenciado no caráter de redução e otimização dos recursos destinados à Educação. (CIRILO, 2012). A partir de então, a ingerência dos organismos econômicos internacionais, especialmente, o Banco Mundial se fez cada vez mais presente nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento (WONSIK, 2013). O compromisso com a universalização da educação básica e a ampliação das oportunidades de aprendizagens para crianças, jovens e adultos foi reafirmado através da Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos, em 1993 (SOUZA, 2014).

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), em 1990, havia 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. Diante disso, as nações participantes da Conferência de Jomtien assumiram o compromisso de desenvolver estratégias para a universalização do atendimento à educação básica, com o intuito de favorecer a inclusão social e a redução da pobreza.

No entanto, as orientações da Conferência se inserem em um contexto de políticas neoliberais, as quais implicaram na reconfiguração do Estado como órgão avaliador e regulador das políticas sociais, e inclusive, a educação. Segundo Lessard e Carpentier (2016), essa nova regulação na educação favoreceu a ascensão da avaliação dos aprendizados, dos profissionais e das instituições em busca de eficiência e eficácia do sistema educativo, que passa se submeter ao modelo de gestão típico do setor privado.

¹⁰ Naquele momento, os nove países que possuíam as maiores taxas de analfabetismo do mundo, conhecidos como “E 9” eram: (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 57).

A partir de então, construiu-se uma imagem do (a) professor (a) como o (a) grande protagonista das reformas educacionais. Destacou-se a centralidade docente (OLIVEIRA, 2003; SOUZA, 2014) para o êxito das reformas educacionais, enfatizando que “nenhuma reforma pode ser bem-sucedida sem a contribuição e a participação ativa dos professores” (DELORS, 1996, p. 20). Oliveira (2003, p. 32) afirma que “os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema”.

A partir da consolidação da Constituição Federal de 1988 e da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, intensificaram-se as discussões em torno de uma nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). No tocante à valorização docente, a nova legislação destaca a importância da formação em nível superior, da formação continuada, da remuneração, das condições de trabalho, da inserção no magistério público por meio de concurso, conforme se verifica no artigo 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

1. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
2. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
3. piso salarial profissional;
4. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
5. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
6. condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

A exigência de curso de nível superior e da formação continuada representa o reconhecimento da importância da formação para o exercício da profissão. Todavia, diante da dificuldade de estados e municípios em consolidarem essa demanda de formação dos seus quadros de professores (as), passou-se a admitir a formação em nível médio para a atuação nos Anos Iniciais da Educação Básica. O caráter descentralizador das reformas educacionais dos anos 1990 fica muito claro ao delegar aos sistemas de ensino a responsabilidade pela valorização de seus (as) professores (as). De acordo com Cirilo (2012, p. 25), “as reformas educacionais ocorreram em meio à nova forma de gestão pública implementada pela reforma do Estado, cuja característica orientadora era a descentralização administrativa e financeira”.

Essa descentralização administrativa, financeira e pedagógica proporcionou maior flexibilidade e autonomia para a escola e, especialmente, para os (as) professores

(as). De acordo com Lessard e Carpentier (2016), o trabalho docente passa a ser visto como um exercício de raciocínio em um ambiente complexo que deve ser acompanhado pela autonomia dos estabelecimentos e a obrigação destes últimos de prestarem contas à comunidade. Nesse contexto, as propostas giram em torno da reconciliação entre a centralização e descentralização dos sistemas de ensino.

Por conseguinte, foi proposta uma certa autonomia do polo local, mas a esfera política devia continuar determinando claramente os parâmetros básicos do sistema, garantindo a regulação global, sugerindo uma visão de longo prazo e fornecendo os recursos necessários. Também foi proposta a instauração de um dispositivo de avaliação objetivo e público (respaldado por um conjunto de indicadores variados), para que a opinião pública fosse capaz de compreender a situação dos sistemas educativos, bem como o impacto dos mesmos na sociedade (LESSARD e CARPENTIER, 2016, p. 41).

Essa nova configuração da gestão dos sistemas de ensino baseada na autonomia dos estabelecimentos e profissionais tem resultado em um processo de intensificação e autointensificação do trabalho (OLIVEIRA, 2007). No entanto, segundo Lessard e Capentier (2016, p. 137): “Para dar certo, a autonomia deveria [...] ser acompanhada por um desenvolvimento das capacidades profissionais dos estabelecimentos e da comunidade”.

A despeito da responsabilidade dos sistemas ensino para o desenvolvimento das instituições e da comunidade, Oliveira (2007, p. 357) alerta que esse processo tem levado os (as) próprios (as) professores (as) a serem responsáveis “por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola”. Corroborando essa afirmação, Charlot (2014, p. 99) esclarece que “o professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas agora é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos”. A responsabilização docente veio acompanhada da primazia das avaliações educacionais que passaram a constituir-se como um recurso para a transparência do sistema educativo, revelando assim, as práticas e resultados escolares. A partir de então, os dados levantados por meio dos sistemas de avaliação poderiam favorecer a melhoria dessas mesmas práticas e resultados (LESSARD e CARPENTIER, 2016).

Nesse contexto, a busca pelos resultados e metas estabelecidos pelos governos passou a influenciar diretamente o trabalho dos (as) professores (as) e o currículo escolar. Ainda que a valorização docente tenha sido incorporada como objetivo legal das referidas reformas, o fato é que as novas demandas sobre o trabalho docente

contribuíram para a precarização, fragilização e desvalorização do magistério (CIRILO, 2012).

Em um país com proporções continentais como o Brasil, marcado por profundas desigualdades regionais e socioeconômicas, é provável que muitos estados e municípios tenham encontrado dificuldades políticas e financeiras em desenvolver programas relacionados à carreira docente. Daí a necessidade de programas de financiamento da educação para complementação da remuneração dos (as) professores (as). A criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) em 1996, por meio da Lei n.º 9.424 representou um passo importante para a valorização docente por assegurar uma política de financiamento voltada à formação e remuneração dos (as) professores (as). Em 2006, o Fundo foi ampliado e passou a abranger toda a Educação Básica. O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) foi criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007. Por meio do fundo, ampliaram-se as condições de melhoria da remuneração docente e investimento na educação, defendidas tanto na CF/88 quanto na LDB/1996. O FUNDEB insere-se assim nas chamadas políticas de valorização do magistério (DUARTE, 2013).

Tendo em vista que o FUNDEF determinava a implantação dos planos de carreira e remuneração docente, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, definiu as diretrizes da carreira, por meio da Resolução CEB n.3 de 08/10/1997 consequente ao Parecer CEB 10/97 de 03/09/97 (CURY, 2002). Essa Resolução norteou a elaboração dos planos de carreira de Estados e municípios brasileiros, os quais deveriam basear-se na tríade salário, carreira/jornada e formação, inicial e continuada (CIRILO, 2012). Por um lado, concedeu-se autonomia aos entes federados para a promulgação de seus respectivos programas, aproximando-os de suas realidades socioeconômicas; por outro, infere-se que pode haver certa variedade nos formatos e conteúdos dos planos de carreira existentes atualmente e questiona-se, em que medida, esses programas têm se constituído como instrumentos para a atratividade e a manutenção na carreira.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, por meio da Lei 10.172/2001, vigente no período 2001-2010, também destacou a valorização docente, conceituando-a a partir da formação inicial, condições de salário, carreira e formação

continuada (CIRILO, 2012). Do mesmo modo, o atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), referente ao período 2014-2024, ressalta a indissociabilidade entre formação, carreira e remuneração (DUARTE, 2013). O Plano apresenta 20 metas para a educação, das quais 20%¹¹ destinam-se à profissão docente. Isso demonstra a importância das questões relacionadas à valorização docente até mesmo para o êxito das demais metas.

Em 2008, foi implantado o PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional, já previsto desde a Constituição de 1988. Embora tivesse provocado resistências dos gestores políticos de alguns Estados (o que explica a demora em sua implantação), a Lei nº 11.738, conhecida como Lei do Piso, constitui-se como uma importante política de valorização docente. O objetivo do piso é reduzir as disparidades regionais no que se refere à remuneração dos (as) professores (as) e nesse sentido, aprimorar a política salarial docente definida em função da carga horária de 40 h semanais incluindo-se, no mínimo, um terço da jornada para a realização das atividades extraclasse (planejamento, reuniões pedagógicas, entre outras).

Diante dessas determinações, tornava-se necessário definir quem são os profissionais da Educação, a fim de que as medidas de valorização profissional chegassem, efetivamente, a quem de direito.

A aprovação da Lei nº 12.014/2009 que definiu quem são profissionais da educação e apresentou um movimento importante também nessa perspectiva, considerando que a indefinição de quais funções compunham os profissionais da educação implicava na implementação de outras medidas como o FUNDEB e o PSPN. (CIRILO, 2012, p.20)

No entanto, além de definir quem são os profissionais da Educação, a Lei nº 12.014/2009 admitiu também a possibilidade de formação em nível médio e não apenas superior para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse recuo nas exigências de formação docente contradiz toda uma discussão feita a partir da LDB. Essa norma desconsidera a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, destinada à formação em nível superior e ao estímulo à formação continuada. Desconsidera ainda, o Plano Nacional de Educação que também enfatiza a formação de professores em nível superior (DUARTE et al, 2012).

Nos últimos anos, a questão da formação docente tem sido objeto de políticas governamentais e de diversos estudos acadêmicos. Mas, a importância da formação não

¹¹ Metas 15, 16, 17 e 18.

se limita à qualidade da educação. Para Cirilo (2012, p. 29), “a formação é um elemento importantíssimo na valorização, pois quanto mais escolarizado e mais alto for o grau de titulação do profissional, maiores são as possibilidades de o docente receber melhor remuneração”.

Nesse contexto, destacam-se as políticas de formação docente desenvolvidas no país. O PARFOR (Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica), instituído pelo Decreto n. 6.755/2009, destaca-se como uma das políticas nacionais de formação docente (DUARTE, 2013). O Plano surgiu com o objetivo organizar, em regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada em serviço dos (as) professores (as) da educação básica. Souza (2014) discute a capacidade do programa de reduzir as desigualdades regionais e promover equidade no acesso de professores à formação em serviço. Segundo o autor a origem do programa está nos compromissos firmados pelo Brasil durante a Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos (SOUZA, 2014). Por meio desse decreto, estabeleceu-se a responsabilidade da União em oferecer programa próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada dos (as) professores (as) da Educação Básica. Para Souza (2014), a implantação do PARFOR foi favorecida por um contexto histórico onde havia insuficiência de professores habilitados para atuação na docência em algumas regiões, bem como a existência de práticas clientelistas quando da contratação de professores (as) leigos (as). O autor destaca ainda, o interesse da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em reforçar sua atuação na formação docente, inclusive, para a educação básica¹². Ao lado do PARFOR, Souza (2014) situa a criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil) em 2006 (Decreto 5.800/2006) para qualificação em nível superior dos (as) professores (as) da Educação Básica. O programa, destinado à formação à distância, surge da necessidade de ampliar as possibilidades de acesso à formação superior dos (as) professores (as), dirigentes e gestores que atuam na Educação Básica tanto no que se refere à formação inicial quanto a formação continuada. É importante destacar a existência de outros programas, criados nesse mesmo período (década de 2000) que tiveram os mesmos

¹²Conforme Souza (2014, p. 637), nos últimos anos, a CAPES passou por um crescimento muito significativo. Conforme destacado pelo autor, os relatórios de gestão referentes aos anos de 2007 a 2011 demonstram o crescimento da agência tanto em número de servidores, que passou de 138 para 381, quanto em relação à dotação orçamentária, que passou de R\$833.479.173,612 para R\$3.091.937.415,00.

objetivos: o Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas) e o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

Entretanto, segundo dados do Observatório do PNE¹³ (Plano Nacional de Educação), referentes ao ano de 2014, 23,8 % dos (as) professores (as) que atuam na educação básica não possuem curso superior. Esse é um desafio que ainda persiste no cenário educacional brasileiro assim como também se mantém a demanda por remuneração condizente com essa mesma formação, conforme previsto na legislação.

Depois de quase trinta anos de promulgação da Constituição Federal de 1988 e, portanto, da emergência da valorização docente como um assunto de interesse legal, conforme demonstrado no início deste trabalho, a questão ainda permanece um desafio. Políticas educacionais foram criadas e destacaram aspectos variados da profissão, passando pela formação, pela carreira/jornada e pela remuneração. Mas, a docência ainda se apresenta como uma atividade pouco atrativa¹⁴. Percebe-se que, embora os programas relacionados à profissão docente tenham sido elaborados com o intuito de valorizar os (as) professores (as), as atuais condições de trabalho e remuneração dos docentes das escolas públicas, frequentemente, encontram-se distantes desses objetivos. Segundo Wonsik (2013, p. 26),

As reformas educacionais, a partir da década de 1990, à medida que passaram a enaltecer o professor e considerá-lo como protagonista principal para assegurar o êxito das reformas empreendidas, encaminharam novas determinações sobre as condições do trabalho docente. Observa-se, a partir daí, a construção de um discurso de pretensa valorização docente.

Para a autora, nesse contexto, a valorização docente limitou-se ao nível discursivo, uma vez que não proporcionou melhorias efetivas no exercício da profissão. “Assim, na medida em que o trabalho dos professores se mostra cada vez mais intensificado, pode-se dizer que o reconhecimento tem se mostrado uma dimensão possível apenas no plano do discurso” (WONSIK, 2013, p.81). A autora afirma ainda que os discursos produzidos em torno das propostas de valorização docente foram criados para promover a coesão e o consenso em relação às reformas empreendidas nas políticas educacionais dos anos de 1990.

¹³Dados disponíveis em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores> (acesso: 06/09/2016).

¹⁴“Segundo relatório da pesquisa *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de 2009, o percentual de docentes com idade entre 30 e 59 anos no Brasil está acima de 70%”, (DUARTE, 2015, p.18) o que demonstra o pouco interesse dos jovens em optarem pela docência.

Entretanto, é importante considerar que esse processo tem sido marcado por tensões e conflitos, conforme se pode observar pelas recorrentes greves dos (as) professores (as) das escolas públicas. Assim, faz-se necessário que os programas de valorização docente sejam acompanhados e fiscalizados para que resultem em melhores condições de trabalho e carreira. Do mesmo modo, é fundamental que os (as) professores (as) participem, ativamente, da elaboração das reformas educacionais e sejam ouvidos, especialmente, nas questões que se referem à profissão docente.

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesse capítulo, apresentamos o percurso metodológico utilizado, os instrumentos para coleta de dados e as participantes da pesquisa. Tendo em vista que a escolha do método se justifica pelos objetivos da investigação, retomamos a proposta inicial desse estudo que consiste em conhecer e analisar a percepção dos (as) professores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a valorização docente.

Considerando esses objetivos, desenvolvemos uma abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão das percepções e ações dos sujeitos em determinado contexto sócio-histórico (MUYLAERT et al (2014, p. 198).

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Seguindo esses pressupostos, realizamos uma investigação biográfico-narrativa com o intuito de nos aproximar dos (as) docentes, uma vez que acreditamos que a percepção da valorização é construída pelos (as) professores (as) em suas interações com os (as) alunos (as), colegas de trabalho, na relação com o sistema de ensino e com as condições de trabalho.

Iniciamos a análise das políticas de valorização docente implantadas no país desde a Constituição Federal de 1988, procurando compreender como a temática foi incorporada pela legislação educacional. Ao mesmo tempo, discutimos com a literatura da área, cuja pesquisa bibliográfica acompanhou todo o processo da pesquisa. Procuramos realizar um diálogo entre os estudos que se debruçaram sobre a questão da valorização docente e a percepção dos (as) professores (as).

No trabalho de campo, optamos pela realização de entrevistas narrativas, as quais partiram de uma questão inicial acerca da temática, a questão gerativa, para conhecermos e analisarmos a percepção das professoras selecionadas. Optamos ainda pela aplicação de um questionário (apêndice A), que possibilitou a elaboração do perfil coletivo e individual das pesquisadas. Os dados levantados no questionário foram utilizados para complementar as análises provenientes das entrevistas narrativas,

possibilitando a compreensão do contexto social onde as professoras vivem e lecionam. Dessa forma, esse instrumento revelou aspectos relacionados às questões pessoais, familiares, culturais, bem como aspectos referentes à formação e à profissão (escolha da docência, condições de trabalho, tempo de atuação, tempo na escola atual, entre outros).

A fim de verificarmos a adequação da questão gerativa e dos instrumentos para registro das entrevistas, realizamos uma entrevista piloto com uma professora que corresponde ao perfil desejado para os participantes. Esse momento foi bastante profícuo, pois confirmou a pertinência da pergunta geradora, do questionário de perfil e o ajustamento dos recursos de áudio. Além disso, possibilitou o aperfeiçoamento da prática investigativa da pesquisadora com o instrumento de coleta de dados. Todo esse processo foi registrado em um diário de campo, instrumento de registro que foi utilizado ao longo da pesquisa, para registrar as impressões da pesquisadora desde o convite às participantes até a realização das entrevistas.

2.1. As entrevistas narrativas

Optamos pela realização de entrevistas narrativas como instrumento principal de coleta de dados, por sua possibilidade de favorecer o conhecimento das percepções e experiências dos (as) professores (as). Delory-Momberger (2012) acrescenta que a finalidade da entrevista de pesquisa biográfica reside na apreensão da singularidade de uma fala e de uma experiência, o que torna as entrevistas narrativas um rico instrumento de investigação. Ainda que o (a) pesquisador (a) utilize outros instrumentos para coleta de dados, “a oralidade é a fonte mais importante e, por isso, a entrevista narrativa é essencial, transformando-a em formato escrito através de transcrições” (RABELO, 2011, p. 179/180).

Muitos (as) autores (as) destacam as possibilidades de pesquisa na utilização desse instrumento, inclusive no que se refere aos docentes (Flick, 2004; Silva e Pádua, 2010; Bolívar, 2014; Muylaert et al, 2014; Rabelo, 2011), entre outros (as). Para Galvão (2005, p. 343):

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico,

são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, ressaltamos a importância dos (as) professores (as) falarem da sua perspectiva sobre a valorização docente, uma vez que são esses sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola, as condições de trabalho que a instituição oferece e a quem, efetivamente, são destinadas as políticas de valorização docente (planos de carreira, piso salarial, estatuto do magistério). Segundo Rabelo (2011, p. 184) “As narrativas apresentam-se como possibilitadoras de um conhecimento mais amplo do professorado e da escola”. Corroborando essa afirmação, Souza (2014, p. 43) afirma que as narrativas “centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si”.

Ou seja, as narrativas ultrapassam a realidade imediata do (a) professor (a), uma vez que evidenciam muitas questões que se relacionam ao contexto social e histórico no qual a profissão e a escola estão inseridas. No entendimento de Silva e Pádua (2010, p. 112), “para além das singularidades das histórias subjetivas, as narrativas podem nos revelar processos históricos coletivos [...]”.

É nesse sentido que Bolívar (2002a) alerta sobre a postura do (a) investigador (a) e a necessidade de se praticar uma dupla descrição, evidenciada pela caracterização da realidade interna do entrevistado e pela compreensão do contexto no qual o mesmo se insere. Segundo o autor, há uma relação entre as experiências narradas no discurso e as condições socio-históricas vividas pelo informante.

Partindo desse pressuposto, construímos um diálogo entre os achados das entrevistas narrativas e o referencial teórico elaborado que discute a valorização a partir da articulação entre as políticas de formação, remuneração e condições de trabalho e carreira. Entretanto, constatamos que a valorização na perspectiva das professoras analisadas, ultrapassa essas questões. Ao partirem de uma questão aberta, a questão gerativa ou geradora, as entrevistas narrativas possibilitaram que as participantes da pesquisa trouxessem outros elementos para a discussão da temática.

Por isso, a pergunta geradora¹⁵, foi cuidadosamente elaborada a fim de motivar o informante a expor suas percepções e vivências (FLICK, 2004; SILVA e PÁDUA, 2010; MUYLAERT et all 2014). A questão é formulada de modo a estimular o sujeito a

¹⁵ Consideramos que os termos “pergunta geradora”, “questão gerativa” e “questão gerativa narrativa” são correspondentes.

relatar a sua trajetória pessoal ou profissional relacionando-a ao interesse ou objeto de investigação da pesquisa.

Seguimos os pressupostos de Flick (2004) para a elaboração da pergunta geradora. No entendimento do autor, a questão gerativa narrativa deve ser formulada com clareza, especificando o assunto de interesse da pesquisa. Além disso, deve-se ter certeza de que essa pergunta estimula, efetivamente, uma narrativa por parte do entrevistado. Ou seja, o relato narrativo deve partir de uma situação ou fase inicial, passando pelos momentos mais marcantes até chegar a um desfecho final.

O autor alerta sobre a necessidade de uma “escuta ativa” por parte do investigador, demonstrando interesse e empatia com a narrativa do (a) entrevistado (a) sem interrompê-lo. Depois de concluída a fase da narrativa principal, a entrevista passa para um segundo momento, denominado por Flick (2004) de investigações narrativas. Nesse estágio, o pesquisador pode esclarecer dúvidas ou pontos que brotaram da própria narrativa do (a) entrevistado (a).

A questão gerativa da pesquisa foi elaborada durante uma oficina da disciplina de “Narrativas docentes – aspectos metodológicos e formativos”, ministrada como matéria eletiva do Mestrado em Educação pela Prof^a Dr^a Karla Pádua. Considerou-se a necessidade de que a questão contemple o foco da pesquisa e estimule o relato espontâneo do entrevistado, contendo os aspectos ou acontecimentos relacionados ao tema de pesquisa ao longo de sua trajetória (SILVA e PÁDUA, 2010). Dessa forma, elaborou-se a seguinte questão gerativa:

“Relate-me, ao longo do seu percurso na docência, os momentos ou situações nos quais você se sentiu valorizado (a) profissionalmente. Por favor, comece pelo seu ingresso na carreira, contando em detalhes, os fatores que lhe proporcionaram a percepção de sentir-se valorizado (a) profissionalmente e, por fim, fale das suas perspectivas em relação ao futuro”.

Essa questão gerativa demonstra o foco da pesquisa no tema da valorização docente sob a perspectiva do (a) professor (a) e, ao mesmo tempo, permite-lhe que expresse aspectos diversos do exercício da profissão relacionados ao tema de estudo. Conforme destacado por Flick (2004, p. 115):

No esquema assim produzido, ao entrevistado é permitido o desdobramento de sua visão, que ocorrerá na medida do possível, sem a obstrução do entrevistador. Esse método tornou-se, portanto, uma forma de explorar o potencial das narrativas como fonte de dados para a pesquisa social.

Em outras palavras, embora a intervenção do (a) entrevistador (a) seja mais perceptível no início e no fim da narrativa não se trata de uma entrevista completamente aberta. Sua maior contribuição reside no fato de possibilitar ao (a) informante o relato dos aspectos mais importantes da sua trajetória relacionados ao objeto de estudo.

Nas entrevistas narrativas, as categorias de análise não são propostas previamente pelo (a) pesquisador (a) (SILVA e PÁDUA, 2010) e a análise das falas dos (as) participantes baseia-se em uma interpretação hermenêutica, também denominada por Souza (2006) de análise compreensiva-interpretativa, voltada, portanto, à interpretação dos relatos e à compreensão do sentido em seu contexto. Como afirma Bolívar (2014) a construção do texto narrativo na investigação é realizada por meio de uma investigação hermenêutica onde cada parte adquire significado quando observado também o todo e este, por sua vez, é compreendido também pelo significado de cada parte.

Portanto, a análise hermenêutica ou análise compreensiva-interpretativa das narrativas considera a relação entre o sujeito e o contexto no qual o mesmo se insere. A narrativa dos indivíduos evidencia suas experiências em dado contexto sócio-histórico, bem como o significado e o sentido que os sujeitos atribuem a essas vivências.

Ao término das entrevistas, as mesmas foram cuidadosamente transcritas para análise, identificação e interpretação dos descritores que emergiram das falas dos (das) participantes. No processo de transcrição das entrevistas, baseamo-nos nas orientações de Hartmann (2012), utilizando alguns recursos ou símbolos de modo a aproximar as narrativas de sua expressão na oralidade. Assim, as reticências representam pequenas pausas; o negrito corresponde às palavras ou expressões pronunciadas com ênfase pelo (a) entrevistado (a); itálico evidencia a grafia incorreta de alguns termos aproximando-os da forma em que foram pronunciados; os colchetes assinalam esclarecimentos acrescentados pela pesquisadora para melhor compreensão daquilo que foi dito.

A partir de então, iniciamos a análise dos dados, a qual

[...] começa logo após as transcrições, na releitura do material, buscando identificar os principais aspectos apresentados nas narrativas e as possíveis categorias de análise. Esses principais aspectos inicialmente identificados, em seguida vão sendo agrupados em categorias mais amplas, em uma primeira tentativa de desvelamento dos temas principais abordados em cada entrevista, seguindo a lógica da narrativa principal de cada entrevista e acrescentando outros dados a respeito dos aspectos abordados a partir das solicitações de esclarecimento por parte do(a) entrevistador(a) (SILVA e PÁDUA, 2010, p. 113).

A partir das transcrições, realizamos a leitura e releitura das narrativas e procedemos à análise compreensiva-interpretativa das narrativas, desenvolvida por Souza (2006). Para o autor, a análise de dados, pode ser feita em três tempos: Tempo I: Pré-análise /leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* (SOUZA, 2006). Esses três tempos, embora distintos, estão articulados.

A especificação da análise nesses três momentos orienta a postura metodológica do (a) pesquisador (a). O Tempo I, também denominado análise cruzada ou pré-análise, parte da organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado. Em seguida, realiza-se a leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação:

A escrita do perfil biográfico busca mapear dados identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva, explicitando questões culturais, socioeconômicas, biográficas (gênero, idade, relações familiares, etc), de formação e das implicações/dificuldades em relação a narrativa oral e ou escrita. A leitura cruzada ou pré-análise, em processo de pesquisa, de formação ou de investigação-formação remete ao pesquisador para uma escuta sensível e atenta, bem como para a leitura sucessiva das fontes, implicando no cruzamento individual e coletivo das histórias dos colaboradores e do mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise, por considerar os eventos narrados ou descritos sobre o objeto específico de pesquisa ou de formação, sempre centrado nos percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos e das singularidades de cada história de vida (SOUZA, 2014, p. 44).

Concluída essa primeira etapa, inicia-se o Tempo II - Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva. Essa etapa dialoga com a primeira, a das leituras cruzadas considerando:

[...] a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes. Cabe destacar que o objeto central da análise temática, como tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014, p. 44).

Esse momento demanda um esforço importante do (a) pesquisador (a) para a realização da leitura analítica e a construção da análise temática, a fim de que se contemplem os sentidos e os significados evidenciados nas experiências de cada sujeito. Por meio das unidades temáticas de análise, reconstitui-se o conjunto das narrativas no que se refere à representação e ao agrupamento (SOUZA, 2014).

Por fim, o Tempo III - análise interpretativa-compreensiva – exige um movimento de ir e vir do (a) pesquisador (a) desde o início do processo de análise, por meio de leituras e releituras individuais e do conjunto das narrativas, conforme o agrupamento das unidades de análise temática.

2.2. Definição das participantes da pesquisa

Mediante aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Ouro Preto (apêndice C), a coleta de dados foi iniciada. Escolhemos o município de Mariana¹⁶, Minas Gerais, como lócus de desenvolvimento da pesquisa por ser a cidade em que se localiza o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Essa escolha se justifica pelo compromisso da pesquisa com a realidade em que se encontra, ou seja, a sua importância social.

Para definirmos as participantes¹⁷ da pesquisa, partimos dos seguintes critérios de seleção: ser professor (a) efetivo (a) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Mariana; estar na docência, há, no mínimo, sete anos, conforme as fases da carreira propostas por Huberman (1992) e lecionar em uma das escolas da zona urbana. Selecionamos as instituições dessa região da cidade considerando que elas atendem a um número significativamente maior de alunos em relação às escolas da zona rural e além disso fornecerem uma realidade distinta daquela onde a pesquisadora atua, trazendo assim novos elementos para a pesquisa.

Utilizamos a técnica conhecida como bola de neve, na qual um informante-chave indica outro para participar da pesquisa. Entramos em contato com vários profissionais da educação no município, professores (as) e pedagogos (as), para que pudessem sugerir alguns professores (as) a partir dos critérios de seleção dos (as) participantes. Ao mesmo tempo, consideramos necessário que não houvesse uma relação de hierarquia profissional entre o (a) informante e o (a) indicado (a). Por isso, procuramos mesclar as sugestões dos (as) participantes (as). A partir dessas sugestões,

¹⁶ Protocolamos no dia 29/05/2017, junto ao Departamento de Documentação e Arquivo da Prefeitura Municipal de Mariana, um pedido de autorização destinado à Secretaria Municipal de Educação para realização das entrevistas nas escolas da rede localizadas na zona urbana. Fomos convidadas para uma reunião no dia 09/06/2017, às 9:00h, na SME para tratar dos objetivos da pesquisa. Após essa reunião, conforme solicitado pela SME, assinamos um termo nos comprometendo a convidar os representantes da Secretaria para a defesa dessa dissertação, a fim de que os mesmos tivessem conhecimento dos resultados da investigação.

¹⁷ Os/as professores/as efetivos/as nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Mariana são, em sua maioria, mulheres.

elaboramos um quadro com os nomes indicados de forma que, caso os (as) primeiros (as) professores (as) convidados (as) se recusassem a participar da pesquisa, tivéssemos outras possibilidades de participantes. Entretanto, as professoras selecionadas se dispuseram a contribuir.

Para a preservação da identidade das professoras e das escolas em que lecionam, utilizamos pseudônimos. Originalmente, são nomes de ex-professoras que marcaram, positivamente, a minha trajetória escolar e profissional. As escolas, por sua vez, foram identificadas por meio de nomes de grandes pesquisadoras ou educadoras que marcaram a história da educação no Brasil.

Na Escola Municipal Ana Maria Freire¹⁸, recebemos a indicação de dois nomes. No entanto, apenas a professora Ângela¹⁹ estava no momento em que fomos fazer o convite para a pesquisa. Como ela se dispôs a participar, foi selecionada. ¹Realizamos a entrevista com esta professora no dia 21/06/2017, pouco antes do final da aula, conforme horário definido pela professora em concordância com a Diretora, na sala da secretária, já que não havia outro espaço disponível.

Na Escola Municipal Emília Ferreiro²⁰, obtivemos apenas uma indicação: a professora Francisca²¹. Realizamos a entrevista no dia 27/06/2017 à noite, durante o horário de AC (Atividade complementar) das professoras, conforme anuência da Pedagoga, na sala de aula da professora. Em alguns momentos, havia muito ruído e fomos interrompidas algumas vezes por crianças que abriam a porta, olhavam curiosas e iam embora. Apesar disso, conseguimos realizar a entrevista satisfatoriamente.

¹⁸ Ana Maria Araújo Freire, também conhecida como Nita Freire, é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema (1975). Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980) e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Como sucessora de Paulo Freire, atualmente, se dedica a organizar, publicar e divulgar a obra do autor. Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4796966H9> acesso em: 08 jan. 2018.

¹⁹ Este pseudônimo é inspirado no nome da minha professora da 1ª série dos Anos Iniciais que me ensinou a ler.

²⁰ Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schavi, psicolinguista argentina, dedicou-se à compreensão da aquisição do processo de leitura e escrita pelas crianças. Sua obra teve grande repercussão no Brasil a partir dos anos 80. Sob a orientação de [Jean Piaget](#), desenvolveu sua tese de doutorado - *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. A autora é considerada uma referência nos estudos sobre alfabetização.

²¹ O pseudônimo escolhido para preservar a professora é uma homenagem à professora que tive na 2ª série do Ensino Fundamental e que, anos depois, me recebeu em sua sala de aula para a realização do estágio do curso de Magistério (nível médio).

Na Escola Municipal Helena Antipoff²², recebemos a indicação de dois nomes, mas quando comparecemos na escola para conversar com as professoras, apenas uma delas, a Edinalva²³ estava presente, já que ela leciona de manhã e a outra professora, à tarde. Tendo em vista a sua receptividade e interesse em contribuir com a pesquisa, ela foi selecionada para participar. Esta escola, construída em 1991, necessita de uma reforma. As paredes estão sujas e, em alguns pontos, o piso está soltando. Os ventiladores não funcionam. Algumas maçanetas também não. Segundos os professores, quando chove, entra água nas salas, cujo espaço é pequeno para as turmas. A entrevista realizada no dia 22/06/2017, durante o horário da AC, em um pavilhão onde funcionava o Tempo Integral (projeto que atende os alunos durante todo o dia na escola), já que não havia outro espaço disponível. Esse pavilhão funciona anexo (nos fundos) à instituição, o que possibilitou que a entrevista se realizasse sem interrupções ou ruídos.

Na Escola Municipal Ana Teberosky²⁴, embora muitas professoras tenham sido indicadas, o nome consensual entre os informantes foi o da professora Cristina²⁵, por isso, ela foi a participante selecionada nessa instituição. Conversamos com a Professora Cristina na escola onde ela leciona, mas ela preferiu realizar a entrevista na biblioteca da instituição onde realiza outra graduação. Assim, realizamos a entrevista no dia 23/06/2017, às 17:00 h., em uma biblioteca com salas individuais, o que permitiu que realizássemos a atividade de forma muito tranquila.

Na Escola Municipal Magda Soares²⁶, recorremos a uma professora e pedagoga, ex-funcionária dessa escola para que sugerisse alguém. Ela nos indicou a professora

²² Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974) psicóloga e educadora de origem rusa, veio para o Brasil em 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais para participar da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. Grande pesquisadora do desenvolvimento mental e educadora da criança com deficiência, Helena Antipoff foi pioneira na introdução da educação especial no país, onde fundou a Sociedade Pestalozzi em 1932, também dedicada ao combate da exclusão social infantil. Fonte: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos avançados**. vol.17 no.49 São Paulo Sept./Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18405.pdf> Acesso em: 08 jan. 2018.

²³ O pseudônimo escolhido é inspirado no nome da primeira colega de trabalho que tive logo que me iniciei na docência, a qual me acolheu muito gentilmente e com quem aprendi muito.

²⁴ Desde 1974, desenvolve estudos na área de leitura e escrita. Ao lado de Emília Ferreiro, procurou compreender o processo de aquisição da língua escrita. Seu trabalho destaca a criança como sujeito ativo que continuamente, formula hipóteses para a compreensão do sistema alfabético. Fonte: TEBEROSKY, Ana. A língua escrita e a alfabetização. (Tradução de Beatriz Sidou e apresentação de Beatriz Cardoso). **Revista USP**, v. 49, n.8, 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52134/56179>> Acesso em: 08 jan. 2018.

²⁵ Este pseudônimo foi inspirado em uma das professoras de História que tive e que me influenciou a realizar o curso na graduação.

²⁶ Educadora brasileira de grande influência nas pesquisas sobre a alfabetização no país. Nascida em 1932, em Belo Horizonte, Minas Gerais, Magda Becker Soares, graduou-se em Letras pela UFMG

Raimunda²⁷, que por sua vez, aceitou prontamente o convite para a pesquisa. Realizamos a entrevista no dia 21/06/2017, durante o horário de AC, conforme concordância da Pedagoga. A entrevista foi realizada na sala da Pedagoga que se situa muito próximo à rua. Em alguns momentos, o barulho dos veículos, de pessoas falando muito alto e dos carros de som nos incomodou, mas, ainda assim, foi uma entrevista muito enriquecedora.

Portanto, selecionamos cinco professoras efetivas, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de todas as cinco escolas localizadas na zona urbana do município de Mariana-MG²⁸. Dessa forma, foi possível ouvir uma professora de cada escola e de distintas realidades dentro do município. Escolhemos apenas uma professora de cada escola, considerando o grande volume de informações que as entrevistas narrativas produzem e que “[...] esse estudo, como qualquer outro de natureza qualitativa não [tem] pretensão alguma de representatividade estatística” (SILVA e PÁDUA, 2010, p. 121).

Após serem esclarecidas sobre os procedimentos e a organização das narrativas, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B), garantindo sua participação voluntária e consciente na pesquisa. Além disso, foi-lhes assegurada a preservação de suas identidades por meio da utilização de pseudônimos, garantindo a utilização de seus relatos apenas para fins acadêmicos. Esses cuidados favoreceram uma relação de confiança e de troca entre as entrevistadas e a pesquisadora, fazendo com que a narrativa fosse mais produtiva. No entendimento de Galvão (2005, p. 342):

A narrativa como método de investigação pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação.

(Universidade do Estado de Minas Gerais), onde também se doutorou em Educação. Ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica, desenvolveu intensa atuação na formação de professores, nas atividades de pesquisa, extensão e gestão no âmbito na UFMG assim como em outras instituições de pesquisa nacionais e internacionais. Recebeu vários prêmios e títulos por suas importantes contribuições nos estudos sobre a alfabetização e o ensino da língua portuguesa. Fonte: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Magda Soares na História da Alfabetização no Brasil. Sociedade Brasileira de História da Educação, Alfabetização no Brasil: uma história de sua história, p.25-34, 2011. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1365.doc> Acesso em: 08 jan. 2018.

²⁷ A participante foi identificada na pesquisa com o nome da minha primeira professora.

²⁸ A informação referente às escolas consideradas urbanas foi-nos fornecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Para registro das entrevistas, utilizamos equipamentos de áudio, os quais permitem a preservação e o registro das falas e, além disso, possibilitam que se volte aos dados sempre que preciso. Contamos com um caderno de campo para escrita das nossas impressões ao longo das entrevistas, considerando que “A análise narrativa pressupõe a exploração não só do que é dito, mas também de como é dito” (GALVÃO, 2005, p. 335).

Nesse sentido, procuramos desenvolver uma escuta interessada e respeitosa em relação a quaisquer aspectos que as professoras quisessem manifestar quanto à questão do estudo. Por fim, as docentes preencheram o questionário de perfil referente a aspectos socioeconômicos, culturais e profissionais.

3. AS PROFESSORAS, SUAS TRAJETÓRIAS E AS ESCOLAS ONDE LECIONAM

Nesse capítulo, apresentamos as professoras participantes da pesquisa e os contextos onde as mesmas atuam, identificando a formação inicial e continuada, a remuneração, o tempo de profissão e de atuação profissional na escola atual. Com o objetivo de situar ao leitor o local de trabalho de cada participante, caracterizamos as escolas onde as docentes atuam, enfatizando as principais características das mesmas e do seu entorno.

3.1. Perfil coletivo das professoras pesquisadas

Cinco docentes, cinco trajetórias de vida, de formação e de profissão, cinco escolas. Iniciamos apresentando o perfil coletivo das participantes da pesquisa a partir das principais características socioculturais que foram coletadas no questionário. O quadro abaixo apresenta as principais características do grupo pesquisado:

Quadro 1: Apresentação morfológica das professoras pesquisadas

Professora	Idade	Cor declarada	Estado civil/nº de filhos	Escolaridade/ profissão do pai	Escolaridade e profissão da mãe
Ângela	39 anos	parda	Divorciada/ 2 filhas	Ensino Médio (incompleto)/ comerciário	Ensino Médio/ comerciante
Cristina	40 anos	amarela	Divorciada/ s/filhos	-	Anos Iniciais do E.F. ²⁹ / atividades domésticas
Edinalva	37 anos	branca	Casada/ 2 filhas	Anos Iniciais (incompletos)/atividade agropecuária	Anos Iniciais Anos Iniciais do E.F. / doméstica
Francisca	32 anos	branca	Casada/ 1 filha	Anos Iniciais/serviços de manutenção mecânica ou elétrica	Ensino Superior/ professora da Educação Básica
Raimunda	45 anos	parda	Casada/ 1 filho	Ensino Médio/almoxarife	Anos Finais do E.F. / doméstica ou serviços gerais

Fonte: elaborado pelas pesquisadora conforme dados da pesquisa.

²⁹ Ensino Fundamental.

De acordo com o quadro acima, o grupo é todo composto por mulheres refletindo o predomínio do gênero feminino no exercício da docência, conforme destacado por Louzano et al (2010). Com idade variável entre 32 e 45 anos, duas delas se declararam pardas, duas brancas e uma amarela³⁰.

Originam-se das camadas populares, cujos pais tiveram sua trajetória escolar abreviada, provavelmente, por questões socioeducacionais típicas do contexto em que cursaram a Educação Básica. Apenas uma das mães das docentes concluiu o Ensino Médio e outra, o Ensino Superior. Entre os pais, a realidade é semelhante: apenas um deles terminou o Ensino Médio. Em relação à escolarização, observamos a ocupação dos pais, os quais se dividem entre serviços de manutenção mecânica, atividades agropecuárias, trabalhadores do comércio e almoxarife. O mesmo ocorre em relação à ocupação das mães com predominância das atividades domésticas, em casa ou fora dela. Completam o quadro uma mãe comerciante e uma mãe professora de Educação Básica. De acordo com Diniz-Pereira (2011) e Louzano et al (2010), a maioria dos (as) docentes no Brasil provém das camadas menos privilegiadas socioeconomicamente da população.

Considerando a brevidade da trajetória escolar dos pais das professoras, é muito provável que o exercício da profissão docente, ainda que permeado por muitos desafios e dificuldades, represente um tipo de ascensão sociocultural importante tanto para as famílias quanto para as docentes. Podemos supor, inclusive, que a origem socioeconômica das professoras favorece uma relação positiva com a remuneração recebida na docência, tendo em vista que nos grupos a que pertencem as ocupações exercidas pelas mulheres recebem salários inferiores aos da profissão docente.

Três delas são casadas e duas são divorciadas. Duas professoras (uma casada e uma divorciada) são as principais responsáveis pelas despesas familiares. Para tanto, exercem uma dupla jornada de trabalho, conciliando a atuação na rede municipal com outra rede de ensino, chegando a alcançar uma carga horária total de trabalho de até 54 horas semanais. Uma terceira professora também leciona no curso técnico de uma rede privada, cuja carga horária total de trabalho corresponde a 39 h/a por semana.

Quanto à escolarização dos cônjuges, um deles concluiu o Ensino Superior, o outro, o Ensino Médio completo; e o terceiro concluiu o Ensino Fundamental. Suas ocupações são: professor, serviços de manutenção mecânica ou elétrica e pedreiro.

³⁰ No Brasil o termo “cor amarela” refere-se à população de origem japonesa, coreana e chinesa.

Esses dados levam-nos a inferir que a remuneração docente representa uma participação importante nas despesas da família.

Quatro professoras são mães e se dividem entre a profissão, as atividades domésticas e o cuidado dos filhos, crianças e adolescentes. Segundo Araújo e Carvalho (2009, p. 443), “a responsabilidade pelas tarefas domésticas é atribuição ainda restrita às mulheres”. Diante disso, os autores consideram que as análises da carga de trabalho a que homens e mulheres são expostos deve considerar o trabalho profissional e o trabalho doméstico. Quanto à composição familiar, uma docente mora sozinha, duas moram com o esposo e filho (s); uma professora mora com as filhas; e outra docente reside com os pais, o esposo e a filha.

As cinco docentes lecionam na mesma cidade onde moram. O tempo de deslocamento entre suas residências e o trabalho é de menos de trinta minutos. Apenas uma das professoras gasta um pouco mais, entre trinta minutos e uma hora para realizar esse percurso. Deslocamentos mais curtos contribuem para a qualidade de vida das professoras, ao passo que também evitam despesas com transporte. Moram em bairros que apresentam boa estrutura urbana: área comercial e lojas, transporte coletivo e escola. Apenas dois bairros possuem posto médico e um deles possui biblioteca. Três das residências são casas alugadas e duas são próprias ou financiadas. Todas contam com serviços públicos básicos: água canalizada, luz elétrica, calçamento de rua, rede de esgoto, coleta regular de lixo e rede telefônica. As cinco residências possuem salas separadas dos quartos, três possuem mais de dois banheiros, TV de LCD ou de plasma, geladeira duplex, DVD, computador, telefone celular, máquina de lavar, impressora de computador, acesso a internet de banda larga. Quatro professoras possuem TV a cabo. E também quatro docentes têm automóvel.

No que se refere às razões para a escolha da profissão, duas docentes argumentaram interesse específico pelo magistério; duas professoras afirmaram que foram influenciadas pela família; e, por fim, uma professora ressaltou que sua inserção na docência ocorreu por uma combinação de fatores mais pragmáticos: interesse pela profissão, acesso ao mercado e estabilidade no trabalho.

Em relação aos hábitos culturais, quatro professoras afirmaram que têm o costume de ler livros. O gênero literário mais lido são os livros didáticos e paradidáticos, seguidos pela literatura infanto-juvenil, pelos romances, e, por fim, pelos textos de caráter técnico científico e religioso. Três das professoras afirmaram que

utilizam o computador apenas na escola e duas delas o fazem em casa. No entanto, uma das docentes fez questão de esclarecer que utiliza o próprio computador na sala de aula. A utilização da internet ocorre, preferencialmente, para a realização de pesquisas sobre temas relacionados ao trabalho e, além disso, para olhar e-mails e se comunicar; planejar as aulas, fazer compras e pagamentos e ver as notícias dos jornais e provedores.

No que se refere à formação, quatro professoras fizeram a graduação no curso Normal Superior sendo que duas delas também cursaram Pedagogia. Uma professora possui graduação em Letras. Três professoras foram graduadas em cursos presenciais de universidades privadas e duas delas em instituições públicas federais por meio do CEAD (Centro de Educação Aberta e a Distância), promovido através da parceria entre a UFOP e a Prefeitura Municipal de Mariana. Dois dos cursos de graduação foram realizados na modalidade semipresencial e três na forma presencial. Todas possuem curso de especialização em áreas ligadas ao ensino, os quais foram realizados em instituições privadas. Podemos verificar aqui, conforme apontado por Louzano et al (2010) e por Diniz-Pereira (2011), o predomínio das instituições privadas nos cursos de formação docente realizados pelas professoras pesquisadas. No quadro abaixo, apresentamos os dados referentes à formação das docentes:

Quadro 2: Formação das professoras pesquisadas

Profª.	Formação inicial	Tipo de instituição	Modalidade	Possui especialização	Tipo de instituição	Modalidade
Ângela	Normal Superior	Privada	Presencial	sim	Privada	Presencial
Cristina	Normal Superior	Pública federal	Presencial	sim	Privada	Presencial
	Pedagogia	Privada	Presencial			
Edinalva	Licenciatura em Letras	Pública Federal	Presencial	sim	Privada	Semipresencial
Francisca	Normal Superior	Privada	Presencial	sim	Privada	Presencial
	Pedagogia	Privada	Presencial			
Raimunda	Normal Superior	Pública Federal	Semipresencial	sim	Privada	Semipresencial

Fonte: elaborado pela pesquisadora conforme dados da investigação.

Entre as docentes pesquisadas, o tempo de exercício da profissão varia entre 10 e 20 anos. De acordo com os estudos de Huberman (1992) referentes às fases da carreira, denominados pelo autor de “ciclos de vida profissional do docente”, as professoras encontram-se no período conhecido como diversificação ou questionamento. Esse estágio ocorre entre os sete a vinte e cinco anos de profissão e caracteriza-se por um momento de experimentação, e, ao mesmo tempo, pela reflexão sobre a carreira.

Nessa fase, o (a) professor (a) tende a tornar-se mais crítico (a) em relação à profissão e ao lugar que a mesma ocupa na sociedade. É a fase mais longa da carreira docente, caracterizada pelo questionamento sobre a profissão e também pela necessidade de motivação e novos desafios. Esses questionamentos podem favorecer uma crise profissional diante das dificuldades e frustrações vivenciadas no exercício da docência. Nesse momento, as práticas profissionais parecem divergir ainda mais em relação às fases anteriores (a entrada na carreira e a estabilização) e podem se manifestar de três modos distintos: alguns docentes podem buscar novas metodologias de ensino e de avaliação, tendo em vista que esse período também seria um momento de maior motivação. Outros tendem a buscar novos desafios por meio dos cargos administrativos na área educacional. E há aqueles que, aos poucos, vão se descomprometendo com a docência, passando a exercer, paralelamente, outra profissão ou abandonando-a.

Ao longo das narrativas, as professoras destacaram as satisfações e desafios proporcionados pela profissão. Em algumas narrativas, percebemos certo desencanto com a realidade da Educação Básica, conforme constatamos nos relatos das professoras Edinalva, Francisca, Ângela e Cristina. No quadro a seguir, apresentamos alguns aspectos relacionados à atuação profissional do grupo pesquisado como o tempo de exercício na profissão e na escola atual, a jornada de trabalho e remuneração, bem como sua percepção em relação à valorização e insatisfação profissional:

Quadro 3 – Atuação profissional das participantes da pesquisa

Profa.	Renda Salarial	Tempo na docência/ tempo na escola atual	Atua em quantas escolas	Sente-se valorizada como professora	O que mais agrada na profissão	O que mais incomoda na profissão
Ângela	Acima de R\$ 4.000,00	15 anos/ 3 anos	2	Raramente	Processos de ensino e aprendizagem; convívio com os alunos; formação continuada	Indisciplina, falta de autonomia e pouca participação das famílias.
Francisca	Entre R\$ 3.000, 00 a R\$ 3.500, 00	10 anos/ mais de 5 anos	2	Às vezes	Processos de ensino e aprendizagem; convívio com os alunos; formação continuada.	Indisciplina e pouca participação das famílias.
Edinalva	Entre R\$ 3.500,00 a R\$ 4.000, 00	15 anos/ 15 anos	1	Às vezes	Processos de ensino e aprendizagem; salário.	Indisciplina, pouca participação das famílias e condições de trabalho.
Cristina	Entre R\$ 3.500, 00 a R\$ 4.000, 00	20 anos/ 13 anos	2	Às vezes	Processos de ensino e aprendizagem; convívio com os alunos; formação continuada.	Pouca participação das famílias; condições de trabalho; falta de autonomia.
Raimunda	Entre R\$ 3.000, 00 a R\$ 3.500, 00	20 anos/ 12 anos	1	Muito valorizada	Processos de ensino e aprendizagem; convívio com os alunos;	Pouca participação das famílias

Fonte: Dados coletados através dos questionários aplicados na pesquisa

Conhecer as trajetórias pessoais e profissionais dessas docentes nos ajudou a compreender como elas vivenciam a profissão. Seus relatos evidenciaram que a valorização docente ultrapassa a efetivação das políticas de formação, remuneração, condições de trabalho e carreira e envolve também a dimensão da subjetividade e das relações interpessoais. A seguir, apresentamos o perfil individual das participantes da pesquisa.

3.2. Perfil individual das professoras pesquisadas

Nessa seção, destacamos aspectos pessoais e profissionais, especialmente, relacionados à escolha da profissão, ao percurso formativo e à vivência da docência. As entrevistas narrativas possibilitaram a reflexão das professoras sobre as suas trajetórias de vida, de formação e de exercício profissional. Cinco professoras, cinco caminhos que se entrecruzam.

A professora Ângela é divorciada, tem 39 anos e mora com suas duas filhas que são estudantes. Seu pai não chegou a concluir o Ensino Médio e é trabalhador do comércio. Já a sua mãe, concluiu o Ensino Médio e também trabalha como comerciante. Ingressou na profissão por interesse específico pela docência e atua na rede municipal desde 2002. Cursou o Magistério (nível médio) e o Normal Superior. Realizou uma Especialização Lato Sensu relacionada à área da Educação, a qual foi concluída em 2007. Tanto a graduação quanto a pós-graduação, foram cursadas em instituições privadas de ensino. Lecionou na Educação Infantil em outra escola da rede municipal e, atualmente, leciona para uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Além da Escola Municipal Ana Maria Freire, trabalha em uma instituição particular na cidade também com turmas do 3º ano. Está Escola Municipal Ana Maria Freire há três anos. Em relação à profissão, de um modo geral, se diz insatisfeita e, raramente, valorizada. No entanto, demonstrou satisfação com o salário³¹. Afirma que o que mais lhe aborrece é a indisciplina dos alunos, a pouca participação das famílias e a falta de autonomia.

A professora Cristina é divorciada e tem 40 anos. Mora sozinha e não possui filhos. Sua mãe concluiu os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e trabalha com atividades domésticas. Não chegou a conhecer o seu pai. Cursou o Magistério (nível médio) e também o Magistério Superior por meio do CEAD (Centro de Educação Aberta e à Distância) oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto em parceria com a Prefeitura de Mariana. Depois, fez o curso de Pedagogia. Possui dois cursos de Especialização relacionados ao ensino, um deles concluído em 2007 e outro, em 2012. Afirma que sempre quis ser professora, mas hoje compreende que esse não era apenas um desejo pessoal e, sim, um desejo possível, já que segundo a professora, não havia outra opção de formação para ela. Além disso, considera que a facilidade de acesso ao mercado profissional e a estabilidade no trabalho contribuíram para a sua inserção na

³¹ Informações referentes ao valor do piso salarial de Mariana em comparação com o piso nacional disponíveis na página 80.

docência. Professora há vinte anos na rede municipal, já atuou na Educação Infantil e, atualmente, leciona para o 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Ana Teberosky. Está nessa instituição há treze anos. Além da Escola Municipal Ana Teberosky, trabalha também na rede particular. Diante de uma frustração profissional vivida há algum tempo, chegou a licenciar-se da rede municipal por dois anos, quando então, atuou na iniciativa privada fora da docência, uma vez que a professora possui formação de nível técnico em outra área. Embora afirme que naquele setor percebesse uma valorização mais efetiva do ponto de vista das condições de trabalho, a professora resolveu retornar para a educação no município. Se diz motivada pela atuação em sala de aula, pela aprendizagem e o convívio com os (as) alunos (as), pelas possibilidades de aprendizagem e de formação que a profissão oferece. No entanto, se sente incomodada com a falta de autonomia e a pouca participação das famílias. Diante das condições de trabalho, que ela considera insalubres, pretende deixar o Ensino Fundamental. Atualmente, cursa outra graduação não relacionada à Educação.

A professora Raimunda tem de 45 anos, é casada e possui um filho que é estudante. Seu pai concluiu o Ensino Médio e é almoxarife. Sua mãe concluiu o Ensino Fundamental e trabalha como empregada doméstica e serviços gerais. Seu esposo completou o Ensino Fundamental e é trabalhador da construção civil. Ingressou na docência por interesse específico pela profissão. Cursou o Magistério (nível médio) e a graduação no Normal Superior por meio do CEAD. Afirma que fazer faculdade era um sonho, que se tornou possível por da parceria entre a UFOP e a Prefeitura Municipal de Mariana. Concluiu a Especialização Lato Sensu em área relacionada ao ensino no ano de 2007. Professora desde 1997 pelo município, atuou na zona rural por oito anos, onde se sentia muito valorizada. Quando trabalhava nesse distrito, não havia transporte para o deslocamento até a sede, o que fazia com que a professora tivesse que morar na comunidade e vir em casa a cada quinze dias. Em sua fala, salienta o carinho e a atenção dos (as) alunos (as) e familiares para com os (as) professores (as). Anos depois, foi transferida para a Escola Municipal Magda Soares situada em uma região de alta vulnerabilidade social do município. Embora tenha ficado apreensiva, afirma que se apaixonou pela escola e pela comunidade. Atualmente, leciona para uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Afirma-se muito valorizada como professora e satisfeita com o salário e com a profissão. Por outro lado, se diz incomodada com a pouca participação das famílias.

A professora Edinalva é casada, possui 37 anos e tem duas filhas, que são estudantes. Seu pai não chegou a concluir os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e trabalha com atividades agropecuárias. Sua mãe concluiu a 4ª série (hoje 5º ano) e trabalha com serviços domésticos. Seu esposo concluiu o Ensino Médio e trabalha com serviços de manutenção mecânica ou elétrica. Ingressou na profissão por influência de familiares. Desde criança, pretendia ser professora e, assim, cursou o Magistério no Ensino Médio e graduou-se em Letras. Segundo a professora, sua experiência durante o estágio foi muito positiva. Mas, no início de sua atuação profissional se deparou com alguns desafios que a fizeram compreender que ela possuía uma imagem idealizada da profissão. Cursou uma Pós-Graduação Lato Sensu na área educacional, por meio de uma parceria entre o município e uma instituição privada, a qual foi concluída em 2008. Atua há quinze anos na rede municipal e sempre lecionou na Escola Municipal Helena Antipoff. Trabalhou por oito anos com as turmas da Educação Infantil. Embora se sentisse insegura em atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi incentivada pela então diretora da instituição. E, depois disso, permaneceu nesse segmento. Atualmente, leciona para uma turma de 3º ano. Segundo Edinalva, o que mais lhe agrada na profissão é o processo de ensino e aprendizagem, o convívio com os (as) alunos (as) e o salário. Por outro lado, se diz incomodada com a indisciplina, a pouca participação das famílias e as condições de trabalho.

A professora Francisca é a mais jovem entre o grupo de participantes da pesquisa, já que possui 32 anos. Seu pai estudou até completar os Anos Iniciais e trabalha com serviços de manutenção mecânica ou elétrica. Sua mãe concluiu o Ensino Superior e é professora aposentada. Francisca é casada e possui uma filha, que é estudante. Seu esposo não está trabalhando atualmente, já que se dedica à realização de um curso de Mestrado. Além de ser a mais jovem, também é a docente que está há menos tempo na profissão, ou seja, há dez anos. Ingressou na docência por influência de familiares. Trabalhou durante quatro anos em uma escola privada com turmas da Educação Infantil (maternal). Há seis anos, passou a atuar na rede municipal de Mariana. Atualmente, leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental. Além da Escola Municipal Emília Ferreiro, Francisca atua também na rede estadual. Gradou-se em Magistério Superior e em Pedagogia. Possui Especialização Lato Sensu em área relacionada ao ensino. Em relação à profissão e ao salário, Francisca se diz satisfeita, embora afirme que nem sempre, é valorizada. Os fatores que mais lhe agradam na

profissão são o processo de ensino e aprendizagem, o convívio com os (as) alunos (as), a busca pelo aprendizado e a formação continuada. Por outro lado, os aspectos que mais lhe aborrecem são a indisciplina e a pouca participação das famílias.

Através das narrativas dessas professoras, percebemos que elas compartilham algumas alegrias e desafios da profissão. Embora lecionem em distintas escolas localizadas em bairros variados da cidade, constatamos alguns traços em comum em suas trajetórias, tais como a busca por formação inicial e continuada e a experiência na profissão. A próxima seção se dedica à contextualização do município onde as professoras, participantes da pesquisa, lecionam. O objetivo da mesma é proporcionar ao leitor o conhecimento da realidade social e educacional em questão, bem com enriquecer a compreensão e análise das falas dos (as) professores (as).

3.3. Caracterização das escolas onde as professoras lecionam

Com o intuito de apresentarmos uma contextualização das escolas onde as professoras lecionam, retornamos às instituições depois da realização das entrevistas. Procuramos descrever, sucintamente, os bairros onde as instituições estão localizadas e as suas principais características socioculturais e ambientais. Em relação às instituições, apresentamos uma descrição física dos espaços, os níveis de ensino que atendem, número de alunos, professores e funcionários e os resultados alcançados no IDEB dos Anos Iniciais. O quadro a seguir apresenta, de forma geral, os principais dados referentes às escolas:

Quadro 4: Apresentação geral das escolas onde as professoras lecionam

Escola	Número de alunos	Número de professores	IDEB (Anos Iniciais)	Índice de aprovação
E. M. Helena Antipoff	1211	80	6,2	96%
E. M. Ana Teberosky	1368	99	6	97%
E. M. Ana Maria Freire ³²	177	17	-	75,9%
E. M. Magda Soares	405	25	4,6	93%
E. M. Emília Ferreiro	546	55	5,4	96%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

³² Não há dados relativos sobre o IDEB da Escola Municipal Ana Maria Freire, porque os alunos da instituição não realizaram a respectiva avaliação.

Conforme demonstra o quadro acima, os dados oficiais das escolas nas quais as professoras lecionam apresentam realidades distintas no que se refere ao número de alunos, professores e índice aferido no IDEB. A seguir, apresentamos a descrição dessas instituições e seus bairros realizada a partir dos dados coletados durante a visita de campo.

Escola Municipal Helena Antipoff (Professora Edinalva)

O bairro em que se situa a Escola Municipal Helena Antipoff é circundado por áreas verdes e o Rio Ribeirão do Carmo transcorre pelas imediações. A comunidade dispõe de serviços públicos básicos: água canalizada, energia elétrica, calçamento de rua, rede de esgoto, coleta regular de lixo e rede telefônica. O bairro apresenta boa estrutura urbana: comércios variados, praça, transporte coletivo, posto médico e quadra de esportes e área de lazer nas proximidades. Também possui creche e um centro de atendimento às crianças e adolescentes nas adjacências que oferece cursos diversos, desde aulas de instrumentos musicais até artes marciais e balé. Os (as) moradores (as) pertencem às camadas populares e médias da cidade.

A E. M. Helena Antipoff é uma instituição de grande porte. A instituição oferece a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) divididos entre os três turnos: manhã, tarde e noite, totalizando 1211³³ alunos (as) conforme dados do Censo Escolar 2016. Conta com 150 funcionários (as), sendo 80 deles (as) professores (as). Em 2015, o IDEB dos (as) alunos (as) dos Anos Iniciais na escola ficou em 6,2 superando a meta estipulada em 5,5. A taxa de aprovação da instituição para os Anos Iniciais é de 0,96, o que significa que a cada 100 alunos (as), 96 foram aprovados (as).

Segundo a vice-diretora, o estabelecimento atende a um grupo heterogêneo de alunos (as), embora sua maioria pertença às camadas mais populares, oriundos também de outros bairros da cidade.

O prédio não dispõe de acessibilidade para alunos (as) com necessidades especiais e apresenta muitos problemas em sua estrutura física: goteiras, grades enferrujadas, piso soltando, falta de cobertura em alguns pontos. Várias portas foram

³³ Conforme dados do Censo Escolar/INEP (2016), a escola possuía 160 alunos matriculados na Educação Infantil, 358 alunos nos Anos Iniciais, 366 nos Anos Finais e 327 na Educação de Jovens e Adultos.

arrombadas e estão sem as maçanetas. As paredes estão sujas e precisam de uma pintura. Metade dos banheiros dos (as) alunos (as) dos Anos Iniciais estava interditada. Considerando que o trânsito de veículos em frente à escola é bastante intenso, deslocaram a saída dos (as) alunos (as) para o portão dos fundos por motivo de segurança. Não há nenhum espaço coberto próximo ao portão onde os (as) alunos (as) possam esperar pelos pais ou responsáveis. Há uma reforma prevista para o mês de janeiro de 2018.

O edifício é dividido em dois pavilhões que atendem aos (as) alunos (as) dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Durante o recreio, que é feito em horários alternados, a passagem entre os pavilhões é fechada. Oficialmente, possui apenas uma quadra descoberta que atende aos (as) alunos (as) dos dois segmentos (Fundamental I e II). No pátio que atende aos alunos dos Anos Finais instalaram uma rede de vôlei como se fosse uma quadra improvisada. Não há área de lazer.

Os pátios de ambos os segmentos onde os (as) alunos (as) fazem o recreio é descoberto e, no momento em que visitei a escola, estavam com muito mato. Não há nenhuma cobertura entre o refeitório e as salas de aula, o que faz com que alunos (as), professores (as) e funcionários (as) acabem se molhando quando precisam transitar entre esses locais nos dias chuvosos. A escola não dispõe de auditório, mas possui um pátio coberto no pavilhão que atende o Ensino Fundamental II, que é utilizado tanto para os intervalos quanto para alguns eventos escolares.

O prédio possui 26 salas de aula, que me pareceram pequenas para o número de alunos (as). As professoras dividem os espaços das paredes para afixar cartazes e os trabalhos dos (as) alunos (as). Como o espaço é pequeno e as informações afixadas são muitas, em algumas salas, têm-se a impressão de certa poluição visual. A sala de recursos é bem equipada e atende alunos (as) de outros bairros nos dois turnos. A sala de vídeo é espaçosa, mas pouco ventilada. A escola não possui laboratório de ciências nem sala de leitura. A sala dos (as) professores (as) dos Anos Iniciais possui uma mesa grande, cadeiras, uma geladeira, um bebedouro, armários e banheiro e a dos Anos Finais possui geladeira, micro-ondas, armários e banheiro. A sala das pedagogas possui armários, escrivaninhas, mesa e cadeiras.

Segundo o Censo Escolar/INEP (2016), a escola dispõe de aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor e televisão, computadores para uso dos alunos e administrativo e internet.

Escola Municipal Ana Teberosky (Professora Cristina)

O bairro onde se localiza a Escola Municipal Ana Teberosky é grande e bastante populoso e possui um trânsito intenso de veículos, especialmente, na rua principal. Apresenta grande variedade de comércios nas imediações e transporte coletivo. As ruas são asfaltadas e as residências contam com água canalizada, energia elétrica, rede de esgoto, coleta regular de lixo e rede telefônica. O bairro é circundado por uma extensa área verde.

Na parte mais alta do bairro, estão localizados os terrenos invadidos que foram ocupados por moradias irregulares. São residências precárias que contam com incipientes condições de urbanização e que atendem as famílias desfavorecidas socioeconomicamente. O bairro possui duas creches e dois centros de atendimento para as crianças dessas famílias. Trata-se de uma comunidade bastante heterogênea. Segundo informações dos (das) funcionários (as) da escola, a maioria dos (as) alunos (as) é de classe popular. Suas possibilidades culturais se restringem aos eventos e experiências viabilizados pela escola. A comunidade não possui área de lazer nas imediações. As únicas quadras de esportes e bibliotecas disponíveis são apenas as das escolas³⁴ do bairro.

Durante a pesquisa de campo nesta instituição, no dia 29/11/2017, uma quarta-feira, me deparei com um controle mais rigoroso para a entrada de visitantes. Apresentei-me ao porteiro, que me indicou a secretaria, a qual também possui um acesso pela área externa do prédio. Após explicar o motivo da minha visita, uma das funcionárias entregou-me um cartão vermelho³⁵ que, depois de repassado ao porteiro, liberou minha entrada na instituição. Conversei com o diretor, que gentilmente, pediu que uma das secretárias me acompanhasse pelo prédio e fornecesse as informações necessárias. O edifício apresenta boas condições de acessibilidade a alunos (as) com necessidades especiais e de conservação, a não ser pelo telhado que está com problemas e, por isso, entra água em algumas partes da escola quando chove forte. O prédio possui um estacionamento aberto e descoberto para uso dos profissionais da escola.

³⁴ O bairro possui outras duas escolas públicas: uma que atende aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e outra que atende ao Ensino Médio.

³⁵ O cartão vermelho refere-se às visitas para o diretor e o cartão amarelo às visitas destinadas às pedagogas.

Trata-se de uma escola de grande porte, que recebe alunos (as) de cinco bairros vizinhos. Em 2015, alcançou a nota 6 no IDEB para os Anos Iniciais superando a meta definida em 5,5. A taxa de aprovação da instituição para os Anos Iniciais é 0,97, o que significa que a cada 100 alunos, 97 foram aprovados.

O edifício possui 28 salas de aula para a oferta da Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). Atende nos turnos da manhã, tarde e noite, totalizando 1368³⁶ alunos (as), 228 funcionários conforme dados do Censo Escolar/INEP (2016). Segundo informações da secretaria da escola, atualmente, a instituição possui 99 professores (as).

A escola conta com sala de recursos equipada. Como a instituição já foi roubada há algum tempo atrás, instalaram grades nas portas e janelas, bem como algumas câmeras pelo prédio. Não possui laboratório de ciências nem sala de leitura. Segundo o Censo Escolar/INEP (2016), a escola possui aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, televisão, computadores para uso dos alunos e uso administrativo e internet. A escola possui um playground descoberto que possui piso emborrachado onde há alguns brinquedos disponíveis para as crianças. No momento, o prédio passa por uma obra para viabilizar a transferência do playground para um espaço coberto. O edifício conta também com uma quadra de esportes coberta.

A biblioteca é decorada com capricho. Nela, a professora de português, em parceria com as demais docentes, desenvolve projetos variados de incentivo à leitura, como visita de escritores, teatro de fantoches, entre outros.

Nas paredes do hall, estavam afixados cartazes com os resultados das avaliações dos (as) alunos (as) no Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização) e no Proeb (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), cujas informações estão disponibilizadas em gráficos. Havia também um cartaz sobre o dia da consciência negra e outro sobre uma releitura de uma obra da Tarsila do Amaral.

Despertou-me a atenção o cuidado da direção da escola para com a sala dos (as) professores (as), que é equipada com filtro (água em temperatura natural e gelada), micro-ondas, pia, fogão e geladeira, o que possibilita que os (as) docentes aqueçam ou preparem suas refeições na escola. Quando visitei a instituição, encontrei uma professora almoçando na sala de professores (as). Como ela leciona em outra escola,

³⁶ São 318 alunos na Educação Infantil; 779 nos Anos Iniciais e 271 na Educação de Jovens e Adultos.

contou-me do conforto que essa estrutura proporciona para ela e para (os) as demais colegas na mesma situação.

Escola Municipal Ana Maria Freire (Professora Ângela)

O bairro onde se situa a Escola Municipal Ana Maria Freire é heterogêneo. Há algumas residências mais sofisticadas; outras pertencentes às famílias populares; como há também moradias muito precárias. Na parte mais alta do bairro, estão localizados os terrenos invadidos, cujos moradores convivem com condições incipientes de urbanização. A comunidade conta com um posto médico e alguns pequenos comércios (duas mercearias e um bar). Não há creche nas imediações. A área regularizada do bairro possui ruas asfaltadas, energia elétrica, coleta regular de lixo, água canalizada, rede de esgoto e rede telefônica. O bairro apresenta uma paisagem bucólica. Há uma cachoeira que abastece o bairro, na qual é proibida a entrada.

A escola oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II, totalizando 177³⁷ alunos (as), conforme dados do Censo Escolar de 2016. Possui 38 funcionários (as), incluindo 17 professores (as). Não há informações no Censo Escolar/INEP (2016) sobre o IDEB desta escola. No entanto, há informações sobre a distorção idade-série no 5º ano que é de 48% e a taxa de aprovação é de 75,9%, ou seja, a cada 100 alunos, 75 foram aprovados, o que é considerado baixo índice de aprovação.

Durante o trabalho de campo nesta instituição, em 29/11/2017, fui atendida por um inspetor de alunos. A aula havia acabado mais cedo naquele dia por conta da falta de um professor. Como apenas os funcionários dos serviços gerais estavam na instituição, o funcionário se prontificou a acompanhar-me pela escola e a fornecer as informações que eu precisava.

Trata-se de uma instituição de pequeno porte. Fiquei surpresa com a limpeza do prédio considerando que a aula havia acabado há pouco tempo. Na fachada, havia duas pinturas feitas pela professora de Artes. No hall, também havia um painel natalino confeccionado pela docente. Os espaços da escola são amplos, bem iluminados e ventilados. Grandes janelas e paredes de vidro favorecem a entrada de luz natural. Do hall, avistam-se algumas montanhas da cidade, uma imagem bonita de se ver. A escola possui um pátio descoberto que também tem vista panorâmica.

³⁷ Conforme dados do Censo Escolar/INEP (2016), são 31 alunos matriculados na Educação Infantil, 102 nos Anos Iniciais e 44 nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

As paredes estão limpas, o que faz com que a pintura pareça nova. As salas de aula são grandes, espaçosas, arejadas e iluminadas. Em suas paredes, há alguns trabalhos produzidos pelos (as) alunos (as). Admirada com o estado de conservação e limpeza da escola, perguntei ao inspetor o que eles fazem para consegui-lo, ao que o ele me respondeu: “A gente cobra muito isso dos meninos, porque a gente não sabe quando vai ter outra escola como essa”.

O prédio possui condições de acessibilidade satisfatórias (rampas e banheiros adaptados). O refeitório é amplo e possui dois conjuntos de lavabos de tamanhos distintos para utilização das crianças menores e maiores. Embora possua poucas cadeiras, o funcionário afirmou-me que o número é suficiente, porque os (as) alunos (as) merendam em horários alternados. A biblioteca é espaçosa, decorada e organizada. A escola também possui um amplo auditório, mas como esse não tem cadeiras fixas, quando o espaço é utilizado, as funcionárias recorrem às cadeiras do refeitório. Também no auditório, há uma mesa de pingue-pongue. Nos dias chuvosos, os (as) alunos (as) fazem as aulas de Educação Física nesse espaço, uma vez que se torna inviável a utilização do pátio.

A sala dos (as) professores (as) tem um aparelho micro-ondas, armários, mesa e cadeiras. A escola dispõe de 11 salas de aula. Não possui laboratório de ciências, sala de leitura quadra de esportes, nem sala de recursos para atendimento especializado. Como a comunidade não dispõe de quadra, praça de lazer ou outros espaços para práticas culturais e esportivas, o município oferece o transporte, em alguns dias da semana, para que os (as) alunos (as) tenham acesso a aulas de artes marciais, balé, entre outros, em um bairro vizinho.

Escola Municipal Magda Soares (Professora Raimunda)

O bairro onde se situa a Escola Municipal Magda Soares apresenta boas condições de urbanização: ruas asfaltadas, energia elétrica, coleta regular de lixo, água canalizada, rede de esgoto, rede telefônica, posto médico, creche, transporte coletivo e pequenos comércios. Dispõe de um campo de futebol, mas não possui área de lazer ou quadra no bairro. As possibilidades culturais restringem-se aos eventos promovidos pela escola. Trata-se de uma comunidade popular, com algumas áreas de ocupação irregular no bairro.

A E. M. Magda Soares é uma instituição de médio porte, com 405³⁸ alunos (as) distribuídos (as) entre a Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, segundo o Censo Escolar/INEP (2016). A escola possui 73 funcionários (as), sendo 25 professores (as). Segundo dados desse Censo Escolar, a escola alcançou o IDEB estipulado para a instituição definido em 4,6 para os Anos Iniciais. A taxa de aprovação da instituição referente aos Anos Iniciais é 0,93, o que demonstra que a cada 100 alunos (as), 93 foram aprovados (as).

O prédio conta com 19 salas de aula, cujo espaço atende, satisfatoriamente, ao número de alunos (as), mas não oferece condições de acessibilidade para crianças com necessidades especiais. As janelas são gradeadas. Em trabalho de campo nesta escola, em uma manhã chuvosa do dia 30/11/2017, encontrei o portão aberto. O vigia se protegia da chuva na parte interna da escola, já que na portaria não havia nenhum espaço coberto. Algumas funcionárias secavam o chão do pátio e de algumas salas. Havia muita água acumulada, conforme afirmaram as funcionárias em função dos bueiros que se encontram entupidos.

A escola não possui laboratório de ciências nem sala de leitura. A sala dos (as) professores (as) possui um banheiro, mesa, cadeiras e armários. A biblioteca, de tamanho médio, possui algumas mesas de estudo disponíveis para os alunos. No salão de festas, há um palco e algumas cadeiras móveis.

A quadra é coberta e possui uma entrada independente pelos fundos da escola que dá acesso à rua, o que permite que os (as) moradores (as) do bairro utilizem a quadra nos fins de semana. No entanto, o estado de conservação em que se encontra a quadra e suas dependências é muito precário. Havia muito mato e sujeira. As portas dos vestiários foram arrombadas e os mesmos encontravam-se abandonados em meio ao lixo.

Escola Municipal Emília Ferreiro (Professora Francisca)

A Escola Municipal Emília Ferreiro localiza-se em um bairro grande e densamente povoado, envolto por área verde, cuja ocupação é bastante heterogênea. Nele observa-se um contraste de territórios, sendo uma parte habitada por famílias mais privilegiadas socioeconomicamente, que apresenta boas condições de infraestrutura:

³⁸ Conforme dados do Censo Escolar/INEP (2016), são 143 alunos na Educação Infantil, 132 nos Anos Iniciais e 130 nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

ruas asfaltadas, energia elétrica, coleta regular de lixo, rede telefônica, água canalizada e rede de esgoto e outra por famílias mais populares que habitam, sobretudo, áreas irregulares, cujas condições urbanísticas são bastante precárias, especialmente, no que se refere à oferta de serviços públicos, como água canalizada, energia elétrica e calçamento de rua. O bairro dispõe ainda de creche, posto médico, praça de lazer, quadra esportiva e transporte coletivo. Não há opções culturais no bairro além dos eventos e da biblioteca da escola.

A Escola Municipal Emília Ferreiro oferece a Educação Infantil, os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental, nos turnos manhã, tarde e noite, totalizando 546 alunos³⁹ (as) e 105 funcionários (as), segundo dados do Censo Escolar/INEP (2016). Conforme informações da secretaria da escola, são 55 professores (as). Em 2016, a escola alcançou a nota 6,9 no IDEB superando a meta definida em 5,4. A taxa de aprovação da instituição referente aos Anos Iniciais é 0,96, o que quer dizer que a cada 100 alunos (as), 96 foram aprovados (as).

Trata-se de uma instituição de grande porte, cujo espaço foi projetado visando o aproveitamento da luz natural. O prédio apresenta condições de acessibilidade e de conservação satisfatórias. No entanto, a pintura interna encontra-se suja em alguns pontos e várias portas estão sem as maçanetas. Do lado externo da escola, há um estacionamento fechado e descoberto para uso dos (as) funcionários (as).

A escola tem 28 salas de aula, que são amplas, bem ventiladas e iluminadas. Os corredores também são amplos. Há duas bibliotecas: uma, cujo acervo é composto, em sua maioria, por livros didáticos; e uma biblioteca que contém livros variados de literatura infanto-juvenil. Nesta, o espaço é decorado; há um tapete emborrachado para o conforto dos (as) alunos (as), que são atendidos (as) nos turnos da manhã e da tarde. A sala possui 4 mesas redondas com cadeiras para estudo e uma mesa com computador para uso da bibliotecária. A escola dispõe também de 2 salas de vídeo devidamente equipadas. Não possui sala de leitura, laboratório de ciências, nem de informática. Em relação aos equipamentos tecnológicos, a instituição possui aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojeter e televisão. Possui internet, mas não de banda larga.

Há um pátio coberto também utilizado como refeitório. O espaço é bem amplo e possui vista panorâmica. No pátio externo e descoberto, há algumas pinturas no chão

³⁹ Os alunos da E. M. Emília Ferreiro estão assim distribuídos: 85 na Educação Infantil; 237 nos Anos Iniciais e 178 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 46 na Educação de Jovens e Adultos.

para a realização de brincadeiras variadas como amarelinha e jogo da velha. O prédio possui uma quadra coberta e fechada.

O edifício possui duas salas de professores (as). Uma delas com 1 banheiro interno, mesa, cadeiras e armários e a outra apenas com mesa, cadeiras e banheiro externo de uso geral. Como o prédio é grande e há muitos espaços disponíveis, encontrei cartazes variados afixados nas paredes: dia da consciência negra, resultados das avaliações escolares, árvore de Natal com fotos dos (as) alunos (as), além de alguns trabalhos confeccionados pelos mesmos.

4. DO CONTEXTO À FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO NO SISTEMA MUNICIPAL

Nesse capítulo, apresentamos uma breve caracterização do município de Mariana, enfatizando suas principais características sociais e educacionais, a fim de possibilitar uma contextualização das realidades onde as professoras participantes da pesquisa e as escolas se situam. Em seguida, analisamos as condições de trabalho das professoras participantes da pesquisa na rede municipal, conforme apurado nas narrativas das docentes pesquisadas.

4.1. Aspectos socioeducacionais do município

Nascida no século XVII, Mariana é a primeira cidade de Minas Gerais, a qual surgiu em decorrência das expedições dos bandeirantes paulistas à procura de ouro no estado. A mineração estimulou o crescimento da cidade atraindo mão de obra para o trabalho nas empresas da região. No entanto, esse crescimento ocorreu de forma desordenada, conforme se verifica na expansão dos terrenos ocupados irregularmente e na precariedade das moradias construídas nesses espaços.

Esse contexto acaba configurando o município como uma cidade de contrastes, onde a desigualdade social é muito evidente entre os bairros que a compõem e, em algumas localidades, dentro das próprias comunidades. Em 2010, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do município alcançou a nota 0,742, ocupando assim, o 52º lugar entre as cidades de Minas. Esse resultado coloca a cidade na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é longevidade, com índice de 0,874, seguida de renda, com índice de 0,705, e de Educação, com índice de 0,664⁴⁰.

A mineração que motivou o surgimento da cidade ainda é a principal atividade econômica do município. Entretanto, o ouro que gerava riqueza e ainda adorna as igrejas setecentistas foi substituído pelo minério de ferro fazendo com que a indústria responda por mais de 70% do Produto Interno Bruto (PIB) do município. No ano de 2014, O PIB per capita era de R\$ 86.042,63, o 10º colocado entre os municípios mineiros e o 58º na comparação com municípios de todo o país.

⁴⁰ Dados disponíveis em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/mariana_mg Acesso em: 27 dez. 2017.

Atualmente, a mineração passa por um momento de intensa crise que impacta, diretamente, na arrecadação municipal e na geração de empregos⁴¹. Além das dificuldades econômicas que o país enfrenta e que resvalam, obviamente, nos estados e municípios, o rompimento da Barragem de Fundão, sob a responsabilidade da Samarco causou perdas humanas, materiais e ambientais ao município. Com a suspensão das atividades da mineradora e a decorrente crise econômica, o turismo, tem se despontado como uma atividade promissora.

Sua população possui 54.219 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴² referentes ao ano de 2010. A área urbana abriga antigos casarões e ruas históricas aliadas às construções mais modernas e concentra a maior parte dessa população, 47.642⁴³ habitantes. A extensão territorial da cidade, estimada em 1.194.208 km² também abriga sítios, chácaras e fazendas, os quais compõem a zona rural, onde habitam 6.577⁴⁴ moradores (as). Esses (as) sobrevivem, especialmente, da agropecuária.

A taxa de escolaridade da população de 6 a 14 anos era de 98% em 2010. A escolaridade média é de 9,5 anos para a população de 18 a 29 anos⁴⁵, segundo consta no PME (Plano Municipal de Educação) de Mariana. Esses dados revelam a quase universalização da Educação Básica. Outro desafio que ainda persiste no município diz respeito à erradicação do analfabetismo. De acordo com o PME, no ano de 2010, o município apresentava uma taxa de analfabetismo de 6,93% entre a população acima de 15 anos, o que representa um total de 2.687 analfabetos (as).

O desempenho dos (as) alunos (as) medido através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem demonstrado avanços, conforme se pode verificar na evolução dos resultados e na recorrente superação das metas estabelecidas.

⁴¹ Atualmente, cerca de 23 % da população ativa da cidade está desempregada, segundo dados do jornal local. Disponível em: <http://www.jornalpontofinalonline.com.br/noticia/5591/desemprego-atinge-13-mil-pessoas-e-atinge-novo-recorde-em-mariana> acesso: 20/04/2016.

⁴² Dados disponíveis em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=314000>

⁴³ 23.230 homens e 24.412 mulheres

⁴⁴ 3.353 homens e 3.224 mulheres

⁴⁵ No Estado de Minas Gerais, a taxa de escolaridade medida da população de 18 a 29 anos é de 9,9 anos e no Brasil é de 9,8. A meta é elevar para 12 anos de escolaridade, conforme o Plano Municipal de Educação (PME) de Mariana.

Quadro 5 – Evolução do Resultado do IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ANO	ÍNDICE OBTIDO	META
2007	3,8	3,8
2009	4,6	4,2
2011	4,6	4,6
2013	5,4	4,9
2015	5,9	5,2

Fonte: Censo Escolar/2015

Quadro 6 – Evolução dos Resultados do IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental

ANO	ÍNDICE OBTIDO	META
2007	3,7	2,9
2009	3,6	3,0
2011	3,7	3,3
2013	4,4	3,7
2015	4,8	4,1

Fonte: Censo Escolar/2015

Em relação ao número de matrículas na Educação Básica, observa-se o predomínio da participação do município na oferta do Ensino Fundamental na cidade, conforme determinam os artigos 10º⁴⁶ e 11º⁴⁷ da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), os quais definem a responsabilidade dos Estados e Municípios na oferta das etapas desse segmento.

⁴⁶ Os Estados incumbir-se-ão de: [...] Inciso II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; Inciso VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio (Art. 10, LDB nº 9394/96).

⁴⁷ Os municípios incumbir-se-ão de: [...] Inciso V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (Art. 11, LDB nº 9394/1996)

Quadro 7 – Número de alunos matriculados no Município

	Dependência administrativa	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio
		Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	
Mariana/MG	Estadual	0	0	1253	1476	1884
	Municipal	463	1162	2490	1911	0
	Privada	273	374	697	498	93
	Total	736	1536	4440	3885	1977

Fonte: Censo Escolar/2015

Em decorrência do maior número de alunos (as), o município possui mais professores (as) em relação às demais redes, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 8 – Número de docentes no Município

Município	Dependência administrativa	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Mariana	Estadual	0	192	138
	Municipal	75	338	0
	Privada	38	128	54
	Total	113	658	192

Fonte: Censo Escolar/2015

Apresentamos, até aqui, os dados oficiais de forma que o leitor tenha um panorama do município. A seguir, apresentamos as condições de trabalho na rede municipal, conforme as narrativas das professoras pesquisadas.

4.2. As condições de trabalho

Eu espero que mais cursos possam acontecer pra gente, né? E que o professor seja muito mais valorizado. Financeiramente, se você olhar em Minas Gerais, o salário do professor de Mariana é um dos melhores salários de Minas Gerais. Claro que a gente necessita mais? Necessitamos sim. Temos que ser valorizados sim! Mas, não só financeiramente, mas também a nossa valorização **humana**. Valorizar o professor, o ser humano em si. Dar a ele condições de desenvolver um bom trabalho, né? Não só financeiramente, mas também dentro de sala de aula, recursos materiais que a gente necessita também (Professora Raimunda⁴⁸).

Conforme vimos no capítulo 1, a valorização docente tem sido investigada, especialmente, sob a perspectiva das condições objetivas (CIRILO, 2012), destacando-se, portanto, a implantação das políticas de formação, remuneração, condições de trabalho e carreira. Embora essas questões sejam essenciais para a valorização docente, as narrativas das professoras pesquisadas evidenciaram que a questão ultrapassa os aspectos objetivos, destacando-se, assim, fatores de ordem subjetiva.

Segundo Mancebo (2010), a subjetividade docente está relacionada ao contexto social e histórico onde o (a) professor (a) atua e refere-se aos aspectos do pensamento, das emoções, da vontade e das práticas do (a) professor (a). Sentir-se valorizado ou não é algo subjetivo, depende da percepção de cada professor que, individualmente, constrói suas relações com a profissão, com a escola, os alunos, as famílias e os pares ao longo de sua trajetória profissional. Nesse sentido, a subjetividade não diz respeito apenas aos aspectos individuais. Ela é influenciada por aspectos externos ao indivíduo. Em outras palavras, a subjetividade é construída mediante condições concretas de exercício da profissão. Trata-se de “um conjunto de fenômenos relacionados e em processo, produzidos subjetivamente na relação com a objetividade, que é material e social” (MANCEBO, 2010, s/página). Portanto, conforme destaca a autora, os aspectos objetivos e subjetivos articulam-se para conformar a subjetividade docente.

Nesse contexto, destaca-se a importância das condições de trabalho, as quais influenciam a percepção do (a) professor (a) em relação à profissão e, conseqüentemente, em relação à valorização docente. De acordo com Oliveira e Assunção (2010, s/página):

⁴⁸ De acordo com o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, utilizamos de pseudônimos para preservar a identidade das professoras.

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

Corroborando com a definição apresentada por Oliveira e Assunção (2010, s/página), as narrativas das professoras ressaltaram a complexidade e a importância das condições de trabalho do (a) professor (a), especialmente, no que se refere à estrutura física e material das escolas. Conforme destacado pela professora Raimunda, a oferta desses recursos favorece o trabalho de sala de aula e, ao mesmo tempo, a valorização humana do (a) professor (a). Arroyo (2011, p. 64) esclarece essa relação:

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. As condições que impedem ou permitem essas aprendizagens são materiais, mas são também de estrutura, de organização e de clima humano ou de relações sociais, humanas, culturais.

Nessa direção, Freire (1997, p. 50) ressalta que o espaço escolar produz um discurso que também contribui na formação do (a) aluno (a):

É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Conforme citado anteriormente, percebe-se assim, que há uma inter-relação entre os aspectos objetivos e subjetivos da profissão. As condições de exercício de profissão interferem, de acordo com Arroyo (2011), naquilo que é mais caro para o docente: as relações humanas.

As condições de trabalho do (a) professor (a) são de responsabilidade dos sistemas de ensino. Estados e municípios brasileiros têm autonomia para organizar e gerir seus sistemas de ensino em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996. No que diz respeito à valorização docente, o Art. 67 da LDB destaca a importância dos estatutos e planos de carreira, do ingresso na profissão exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos; da formação continuada, do piso salarial profissional; da progressão funcional através da habilitação e da avaliação de

desempenho; do período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho e, por fim, das condições de trabalho. O artigo da LDB destaca ainda a experiência docente como condição para a atuação profissional nas demais funções do magistério além do ensino. Essas questões remetem-nos à necessária articulação entre a formação, remuneração, condições de trabalho e carreira para a valorização docente.

Ao longo do processo de coleta e análise de dados, percebemos a importância que as docentes atribuem aos cursos de formação inicial⁴⁹ e continuada promovidos pelo município; a elevação salarial proporcionada pelo plano de carreira municipal em contrapartida a uma maior demanda de trabalho causada pelo mesmo e a necessidade de melhoria das condições de trabalho, especialmente, no que se refere à estrutura das escolas e à disponibilidade de materiais pedagógicos.

Tendo em vista que as professoras pesquisadas possuem entre 7 e 20 anos de atuação na rede municipal, suas narrativas evidenciam alguns avanços ocorridos ao longo de sua trajetória profissional bem como expressam alguns desafios para a promoção da valorização docente no município estudado.

Conforme destacado por uma das professoras entrevistadas em nossa pesquisa, a valorização resulta de uma combinação entre as condições de trabalho e de formação, o aprendizado do (a) aluno (a) e as interações desenvolvidas no exercício da profissão:

No meu ponto de vista, existem dois fatores que percebo que valorizam a gente enquanto profissional: seriam os internos e os fatores externos... Os fatores internos eles são intrínsecos a mim mesmo, pertencem a mim e são eles que me motivam... Ver e ter a certeza de que um aluno está aprendendo, não tem preço. **Não tem.** Com relação à questão de valorização, o que me motiva é buscar conhecimento mesmo, saber que eu tô contribuindo. Quanto aos fatores externos, que são os cursos, as palestras e a realização material, que você até tem sim, a gente não pode deixar de falar que tem, mas ainda assim, não é, não se tem uma valorização financeira tão elevada. Então, pra mim, nem é a principal... Me sinto também valorizada quando posso sugerir algum projeto, alguma situação que vai tá mais contextualizada e os meus colegas de trabalho conseguem compreender e aceitar. (Professora Cristina).

Conforme o depoimento supracitado, as condições de trabalho docente envolvem aspectos variados e complementares. Como vimos no capítulo teórico inicial, as condições de trabalho são um dos principais aspectos abordados na literatura sobre a valorização docente, uma vez que as mesmas incidem, diretamente, sobre o exercício da

⁴⁹ Entre as participantes da pesquisa, duas professoras (Raimunda e Cristina) foram graduadas por um convenio entre a Universidade Federal de Ouro Preto e a Prefeitura (CEAD). Por isso, elas consideram que a formação inicial foi promovida pelo município.

docência e sobre os próprios professores. Segundo Gatti (2013), as condições concretas das escolas públicas caracterizadas pela estrutura precária e má conservação dos prédios, falta de material pedagógico bem como a ausência de apoio pedagógico ou de gestão favorecem uma representação de precarização dessa escolarização e daqueles nela envolvidos. Essa afirmação é corroborada pela professora Edinalva:

Eu acho que você vê que não é tão valorizada pelo governo por [ele] não te dar suporte pra você tá trabalhando. Não adianta você ser valorizado só com essas questões de salário! Eu acho que tem que ter toda uma estrutura, né? Material didático e a estrutura física do ambiente também.

Esse aspecto também foi trazido nas narrativas das professoras entrevistadas na pesquisa, a nos lembrar que o desempenho profissional docente depende fundamentalmente da oferta de condições adequadas de trabalho para os professores. Essas condições interferem diretamente na relação ensino e aprendizagem e no sentimento de realização profissional, como nos mostra a professora Cristina:

Essas questões [programas de prevenção a doenças e cuidado da saúde dos colaboradores] que na área industrial é nítido, porque se trabalha pra preservar a saúde do trabalhador, embora nós saibamos que é pra ele produzir. Mas, no município também tá pensando assim. Só que o município tem pensado assim quando cobra metas da gente, ele pensa em cobrar, em querer que você atinja aquela meta, que o IDEB seja elevado, que ele seja o melhor. Mas, ele não te oferece as condições mínimas de trabalho, quer seja de material, quer seja de equipamento, quer seja de limpeza e organização e isso é um fator que me incomoda (Professora Cristina).

Corroborando a assertiva acima, Araújo e Carvalho (2009) destacam que aspectos relacionados ao ambiente escolar e à organização do trabalho docente podem ter efeitos diversos sobre a saúde dos (as) professores (as). Os autores destacam a necessidade de políticas voltadas para o cuidado da saúde docente.

Dentre as questões que compreendem as condições de trabalho docente, verifica-se que a dimensão econômica é a mais enfatizada pela mídia e pelos discursos políticos e está diretamente relacionada à imagem social da docência (ARROYO, 2011). Ainda que a oferta de uma remuneração digna seja essencial para a valorização docente, ela por si só não é suficiente. As narrativas das professoras pesquisadas ressaltaram a complexidade e a importância das condições de trabalho do (a) professor (a), especialmente, no que se refere à estrutura física e material das escolas e às condições de ambiência do espaço escolar. É provável que a ênfase nesses aspectos se deva ao fato de a remuneração ter sido contemplada no plano de carreira, conforme veremos mais adiante. Entretanto, os planos de carreira não garantem que haja condições de trabalho adequadas para o (a) professor (a).

Nesse contexto, vale ressaltar a meta 20 do PME, a qual destaca o investimento de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos para a educação, conforme previsto no Art. 212 da Constituição Federal de 1988. Além da remuneração, a estratégia 20.4 destaca a necessidade de investimento na aquisição e melhoria de equipamentos, instalações e material didático, alimentação e transporte escolar. Essa meta destina-se à melhoria das condições de trabalho, aqui compreendidas como a remuneração e a infraestrutura das escolas, aspectos que influenciam diretamente o sentimento de valorização profissional docente.

Nas narrativas das professoras entrevistadas, percebemos a complexidade dos fatores compreendidos no conceito “condições de trabalho”. Conforme relataram as docentes, a oferta de material didático, bem como aspectos relacionados à saúde (por exemplo, ruído e poeira) são fatores que compreendem as condições de trabalho do (a) professor (a) e estão relacionados à valorização, uma vez que viabilizam o seu trabalho. No que diz respeito aos insumos necessários para o trabalho escolar, as docentes argumentaram acerca da insuficiência ou da carência de materiais:

Aí, o quadro é branco. Não é giz mais. Então, o pincel, tem vez que, igual por exemplo, essa semana eu tive que pedir a carga do pincel e aí, não tinha. Aí, tive que pegar uma outra cor porque não tem mais da cor que tinha. Material que vem pra gente pra sala de aula, lápis e borracha vem contado e aí, a gente tem que ir se desdobrando pra ele durar o tempo que você for precisando, porque vem pouco material. Cola também é pouco. Então, é bem complicado pra gente poder desenvolver essas atividades. Aí, acaba e o que acontece? Professor tira do bolso, pra poder conseguir dar uma atividade ou fazer alguma coisa que dê pra você fazer, igual por exemplo, a gente tá trabalhando em português, os gêneros que é fábula, piada e carta. O que a gente conseguiu ali pra fazer é tudo que a gente vai imprimindo em casa, compra folha, aquele cartaz lá, por exemplo, da carta, fui eu que desembolsei o dinheiro e pra outra professora trabalhar e não é barato. Então, acaba que pra gente conseguir fazer um trabalho bom, a gente acaba tirando do nosso bolso. (Professora Francisca)

Com relação à estrutura fui vendo que a gente passa por questões materiais, a gente às vezes, precisa de material e não tem. É a questão de material didático, que às vezes, falta (Professora Edinalva).

Assim, tem material, mas não muito material. Então, você tem o... você trabalha com o que você tem. Agora, se você quer algo diferente, você tem que comprar. Você tem que comprar, porque você não vai achar aqui. Se você quer, por exemplo, um E.V.A, é... colorido, um E. V. A é diferente, com desenhos, você não vai achar aqui na escola. Então, você tem que comprar, principalmente, na Educação Infantil, que você né? Usa muitas coisas diferentes, essas coisas você não encontra nas escolas. Então, o professor, em si, ele acaba gastando com materiais, com coisas diferentes que ele quer trabalhar com o aluno (Professora Raimunda).

Às vezes, não tem [material] porque roubaram e você sabe como é a realidade. Algumas coisas, nós conseguimos com relação ao xerox, a gente tem uma cota. Não é uma cota alta. Há algum tempo atrás, nem isso a gente

tinha, né? Mas, por exemplo, tem dia que meu aluno chega, não tem caderno. E nessa gestão, os cadernos ficam guardados numa determinada... [sala], que só a direção tem acesso. Se não tiver ninguém da direção, eu vou continuar dando aula com meu aluno escrevendo no outro caderno. Entendeu? ... É uma maneira dele [o diretor] ter controle dos insumos da escola? Sim. Mas, tem coisas que você tem que perceber que vai dificultar o trabalho de uma outra pessoa por causa de implantação de um sistema errado. Você entendeu? Eu tenho como ter controle do material que sai do almoxarifado, sem ter que fazer isso. Não tô nem criticando [cita o nome do diretor] porque eu falo pra ele mesmo: você é professor, você sabe como as coisas funcionam. Implanta um outro sistema que seja informatizado pra ir dando baixa, que você tenha acesso a isso, né? Seja recebendo e-mail diário de, dos insumos que tão saindo, porque toda empresa faz isso. Mas, confiscar não dá muito certo não. (Professora Cristina)

Além do controle ineficiente da saída dos insumos, conforme o relato da professora, algumas vezes, a falta de material se deve aos roubos que acontecem na escola. A docente afirma: “[...] é comum você chegar e ter o seu armário arrombado e isso faz parte da minha condição de trabalho, porque ali tá tudo que eu preciso pra desenvolver as minhas atividades” (Professora Cristina).

A limpeza, estrutura e organização do espaço escolar também foram pontuadas pelas docentes como fatores que estão envolvidos nas condições de trabalho:

Então, assim, você chegar pra trabalhar e ter um ambiente adequado, limpo, organizado, te traz um conforto. Parece que aquilo te recebe. E eu senti isso muito nítido trabalhando no município e numa escola particular. É muito claro, é real mesmo: a organização, a limpeza. Então, esse fator, eu considero que acaba até impossibilitando determinadas coisas, em alguns momentos. (Professora Cristina)

Tem atividades que você programa... Às vezes, o espaço aqui, são muitas turmas, então você não tem um espaço adequado, ou então, que nem agora, na época da quadrilha, várias turmas querendo ensaiar, ao mesmo tempo, aí, sabe. Você faz uma apresentação com os alunos, não tem espaço pra eles apresentarem adequadamente, né? Um palco. E a estrutura, você pode ver a escada. Tá com grades enferrujadas, faltando piso, então, é muita coisa! (Professora Edinalva).

Tais condições de trabalho podem, inclusive, impactar sobre a saúde do (a) professor (a). Esse aspecto foi ressaltado como preocupação da professora Cristina, que apresenta um olhar mais crítico para a questão da saúde do (a) professor (a):

E as condições de trabalho quando elas são salubres, porque **infelizmente, infelizmente**, é muito comum no setor público, nós termos péssimas condições de trabalho, né? De ambiente mesmo, de risco pra aluno, de risco pra gente, né? E isso, eu cito pra você um exemplo de todos os dias. Todos os dias, quando eu chego, esse ano e os anos anteriores também, nós limpamos as carteiras antes de iniciarmos, porque como eu leciono próximo à rua, a poeira ali é uma coisa louca, além do ruído, né? Em função dos veículos. Se você não limpar a carteira quando você chega, porque à noite... De manhã, elas limpam, elas passam a vassoura, mas não dá tempo, porque tem aula à noite. Então, nós chegamos e, realmente, o ambiente tá assim, em condição **péssima**. Às vezes, o próprio banheiro... (Professora Cristina).

A influência desses e outros aspectos sobre a saúde dos (as) professores (as) é pontuada por Araújo e Carvalho (2009), os quais afirmam que os problemas mais recorrentes entre a categoria referem-se à voz, problemas osteomusculares e à saúde mental. Segundo os autores, de modo geral, não se percebe uma atenção do poder público com a saúde docente, o que se evidencia nas palavras da professora Cristina:

Eu comentei com você, por exemplo, a questão do ruído. Essas salas, a ventilação é péssima. Além da ventilação, a gente tem a questão do ruído e da poeira. Então, automaticamente, eu vou fechar as janelas. Eu vou ficar numa sala com 25 alunos, sem ventilação. [...] Isso vai me trazendo consequências, porque a tendência é de vírus, né? Aí, tem o ventilador, mas o ventilador não funciona. O município tem um setor de obras que tem equipes de elétrica. Mas, porque não disponibiliza então, um número x pra passar de determinado tempo e ir fazendo vistoria, fazendo manutenção? (Professora Cristina).

Além dos fatores supracitados, Araújo e Carvalho (2009, p. 440) destacam que algumas características do trabalho docente favorecem o adoecimento dos (as) professores (as):

Características do trabalho docente, como trabalho repetitivo, insatisfação no desempenho das atividades, desgaste nas relações professor-aluno, ambiente intranquilo, falta de autonomia no planejamento das atividades, ritmo acelerado de trabalho, desempenho das atividades sem materiais e equipamentos adequados e salas inadequadas associaram-se, positivamente, a níveis estatisticamente significantes, aos transtornos mentais identificados nos estudos realizados. Aspectos psicossociais também foram relevantes à saúde mental dos docentes. Trabalho realizado em situação de alta exigência (envolvendo altas demandas psicológicas e baixo nível de controle) estava associado à maior prevalência de TMC (transtornos mentais comuns).

Na percepção dos autores supracitados, esses fatores são ainda mais evidentes para as professoras que, além das atividades profissionais, têm maiores atribuições domésticas. A professora Francisca ressaltou em sua narrativa esse aspecto do estresse profissional:

O professor tá num estresse danado... Como é que ele consegue? É só papel, papel, papel. Imagina eu então que estou nos 2 horários? Eu não tenho vida depois do trabalho! Trabalho de manhã, trabalho à tarde, chego à noite, tenho coisa de escola pra fazer, porque professor é assim. Trabalha como se fosse 3 horários. Não trabalho só aqui na escola, levo um monte de coisa de escola pra casa pra fazer. Tem que pesquisar, tem que fazer um monte de coisa, tem filho, tem marido, tem coisas da casa pra fazer. Então, eu praticamente, final de semana, eu tô fazendo planejamento, pesquisando coisas pros alunos. Porque a gente tem essas várias diferenças na sala de aula. Então, eles não estão deixando a gente fazer o curso. Eu tava querendo fazer esse de sexta-feira. Eles falaram que só podem liberar um professor. Então, vai liberar um professor e eles *mesmo* depois cobram a gente se a gente tá capacitando, mas não dá oportunidade pra gente poder fazer. Então, vai liberar uma só e de tantas que nós aqui temos problemas com os alunos com esses problemas, com essas dificuldades. Então, tipo assim, antes a gente fazia o curso e a gente podia colocar na AC, podia colocar em alguma coisa que faz parte do plano de carreira. Agora, já não pode mais também. (Professora Francisca)

Nessa direção, a professora supracitada, embora seja a mais jovem e recente na carreira, se questiona sobre o seu futuro na profissão:

Olha, em relação ao futuro eu fico preocupada, porque eu não sei se eu vou dar conta, porque assim tô recente na carreira e com essas mudanças agora da aposentadoria, dessas coisas que eles tão querendo mudar... Eu falo assim: Ai, meu Deus, será que eu consigo chegar até lá? Acho que eu vou ficar bem velhinha quase que arrastando pra eu ir pra escola e eu vou trabalhar, ainda mais com 2 horários...

Esse questionamento já se encontra resolvido pela professora Cristina, que diante das condições de trabalho que ela considera insalubres e, ao mesmo tempo, da inexistência de uma política de cuidado da saúde docente, pretende deixar as salas de aula do Ensino Fundamental:

Em função das condições que eu percebo que você tem como professor do Ensino Fundamental, eu não desejo isso pra minha vida! Eu não desejo isso pra grande parte das pessoas que eu tenho contato, porque é muito triste você perceber que um profissional chega aos vinte e três anos de magistério e ele não consegue lecionar mais, porque ele, ao longo dos anos, não teve uma atenção com relação a cuidado com a voz. O município não ofereceu, por exemplo, condições tão básicas de pensar um pouco na questão da acústica do ambiente, né? De se ter um curso. Olha pra você ver: você sentar com um grupo de professores em uma AC durante duas horas e oferecer pra ele pontos ou situações que ele pode tá fazendo no dia-a-dia dele pra melhorar as condições de trabalho, quer seja de postura... Depois, você pode observar ali, é muito grande também casos de professor que precisa, às vezes, fazer cirurgia de varizes. Por quê? Porque ele fica muito tempo em pé, na mesma postura, porque muitas das vezes, ele não tem possibilidade de se sentar, por alguns minutos, de fazer essa mudança de postura, ora sentado, ora em pé. Então, como eu gosto muito de mim, eu não quero passar os meus dias tendo que pontuar pra gestão escolar que há salas no prédio que poderiam ser ocupadas pelos alunos do 5º, que é uma faixa etária que fala muito, é uma faixa etária que vai exigir do professor ter que falar mais alto. Então, ele se esforça muito mais... (Professora Cristina)

Considerando esses aspectos apontados pelas professoras, é importante que o município atente para esta e outras repercussões das condições de trabalho sobre a saúde do professor. Conforme apontado por Araújo e Carvalho (2009), torna-se necessário a elaboração e implementação de políticas voltadas a essa questão.

A saúde docente é uma questão ainda periférica nas preocupações do setor da educação, tanto na visão da gestão escolar, quanto na dos docentes. Acostumado a cuidar do outro, o docente tem dificuldades de voltar o olhar para si mesmo, para o seu bem-estar e, especialmente, para sua saúde. Sintomas de adoecimento são negados ou minimizados; apenas quando um problema atinge um patamar de severidade elevada é que se atenta para a sua existência. Assim, em geral, a doença é vivenciada como um processo individual, uma inadequação ou dificuldade pessoal. O caráter coletivo do adoecer na atividade docente, associado à determinada configuração do trabalho, ainda é um olhar a ser construído nesta categoria profissional (Araújo et al., 1998). A ausência de reconhecimento do adoecimento e da sua relação com o trabalho tem como maior consequência a manutenção de situações prejudiciais à saúde, o que, por sua vez, colabora para o aumento do

adoecimento na categoria e para o abandono da profissão (ARAÚJO e CARVALHO, 2009, p.445/446).

Embora a meta 7.18 do PME afirme que o município deverá “estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional”, as docentes entrevistadas não mencionaram qualquer programa municipal voltado para esse fim.

4.2.1. O Plano de carreira

Financeiramente, a gente foi valorizada quando veio o plano de carreira. Mas, em cima dele, veio um monte de outras coisas que eu acho que acabou sobrecarregando a gente demais da conta. (Professora Ângela).

Outro aspecto que foi identificado a partir da análise das narrativas das professoras refere-se ao plano de carreira, os quais se inserem nas condições de trabalho do magistério, uma vez que pressupõem a inserção na profissão via concurso público de provas e títulos, bem como a remuneração com base no piso salarial profissional, jornada de trabalho e estímulo à formação continuada. Nesse aspecto, destaca-se a meta 18 do PNE, a qual afirma que os entes federativos devem:

Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de carreira⁵⁰ para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Os planos de carreira podem se constituir como uma possibilidade de valorização docente uma vez que tendem a favorecer a atratividade da profissão ao promoverem a articulação entre formação inicial e continuada, remuneração, condições de trabalho (especialmente, no que se refere à jornada de trabalho, incluindo 1/3 da carga de trabalho para planejamento, reuniões pedagógicas e elaboração de avaliações) e as possibilidades de progressão profissional.

Segundo dados do Observatório do PNE, em 2014, aproximadamente, 90% dos municípios brasileiros possuíam plano de carreira docente. Ainda que esse número represente a grande maioria dos municípios, é necessário ressaltar que diante da falta de

⁵⁰ Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br> (acesso: 15/11/2017)

professores (as) na Educação Básica⁵¹, infere-se que os atuais planos de carreira podem configurar-se como poucos atrativos para o ingresso e a manutenção dos (as) docentes na profissão. Ou ainda, que, dado o número de professores (as) em contratos temporários de trabalho, os planos de carreira possuam pouca cobertura em relação ao quadro docente como um todo.

De acordo com o IPEA⁵² (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), 20% dos (as) professores (as) da Educação Básica possuem contratos temporários com as redes de ensino públicas ou são terceirizados, o que representa mais de 450 mil professores (as) no país. No Ensino Médio das redes estaduais, 30% do total de professores (as) são temporários (as). Em disciplinas como química e física, esse número alcança 40% dos cargos docentes. Na cidade de Mariana, segundo a SME, no final do ano de 2017, o município contava com 101 professores (as) contratados (as) e 523 efetivos (as).

Conforme vimos anteriormente, os planos de carreira docentes encontram-se amparados, legalmente, desde a Constituição de 1988. Posteriormente, foram reforçados pela LDB/1996. Além desses dispositivos legais, Gatti (2012) destaca as principais determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, atualmente, regulamentam a implantação dos planos de carreira: Resolução CNE/CEB n.º. 2/2009 e Resolução CNE/CEB n.º. 9/2009, as quais se encontram ancoradas na legislação do FUNDEB e na Lei do Piso que determinou que Estados e municípios devessem elaborar seus planos ou adequá-los até a data limite de 31 de dezembro de 2009 (CAMARGO; JACOMINI, 2011). A questão foi, mais uma vez, contemplada na Lei n.º. 10.172/01 (PNE/2001) referente ao Plano Nacional de Educação. Mas, novamente a implantação do plano de carreira voltou a ser abordada, dessa vez na Lei n.º. 13.005/14 do atual PNE (2014-2024), através da meta 18. Diante dessas sucessivas recomendações, percebe-se certa dificuldade dos Estados e municípios em implantarem as políticas de valorização docente, as quais, provavelmente, referem-se ao financiamento desses programas ou até mesmo a uma questão de prioridade política.

Nesse sentido, Gatti (2012, p. 100) afirma que, “nesse momento, vive-se uma transição tanto no que se refere à questão da remuneração docente quanto aos planos de

⁵¹ CRUZ, Márcia Maria. Desinteresse cresce e faltam 170 mil professores no país. **Jornal Estado de Minas**, Belo Horizonte, 20/08/2015. Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/08/20/internas_educacao.680122/desinteress-e-cresce-e-faltam-170-mil-professores-na-educacao-basica.shtml Acesso: 12/06/2017

⁵² <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30376/1-em-cada-4-professores-de-escolas-publicas-brasileiras-e-temporario-diz-ipea/> (acesso: 20/11/2017)

carreira”. A autora destaca a relação entre os planos de carreira e a profissionalização da categoria, afirmando que:

Os planos de carreira relativos à docência [...], efetivamente, refletem o reconhecimento social e político desses profissionais. Discute-se e se busca a valorização dos docentes como fator importante seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos escolares. Esse reconhecimento se estende, também, às exigências que são feitas aos professores, as quais deveriam corresponder uma situação de trabalho, salário e perspectivas de futuro condizentes (GATTI, 2012, p. 91).

Em outras palavras, segundo Gatti (2012), o plano de carreira contribui para a valorização social dos (as) professores (as), porque lhes confere *status* de categoria profissional, cuja formação, saberes e competência específica são fundamentais para o exercício da profissão, os quais devem se refletir no salário do (a) professor (a). Gatti (2012) propõe o conceito de reconhecimento social da profissão docente. “Pensando no professor, trata-se de seu reconhecimento como um trabalhador, uma categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana” (GATTI, 2012, p. 91). Nesse sentido, o plano de carreira atua como um diferenciador da categoria docente entre as demais profissões. Por outro lado, os planos de carreira impõem maiores exigências aos (às) professores (as), o que pode significar maior demanda de trabalho.

No município de Mariana, o programa promoveu a elevação salarial dos (as) professores (as) dos Anos Iniciais. A questão da valorização salarial do (a) professor (a) é destacada na meta 17 do PNE e do PME, a qual afirma que o rendimento médio dos (as) professores (as) da Educação Básica no município deve respeitar o cumprimento do PSPN. Em Mariana, o valor do piso salarial municipal tem se mantido superior ao valor do piso nacional desde o ano de 2013. Portanto, o município alcançou o cumprimento dessa meta, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 9 - Comparativo do valor do piso de Mariana/MG com o piso nacional

Ano de vigência	Piso de Mariana	Piso nacional
2009	R\$ 846,55	RS 950,00
2010	R\$ 897,34	R\$ 1.024,67
2011	R\$ 1.327,69	R\$ 1.187,14
2012	R\$ 1.407,35	R\$ 1.451,00
2013	R\$ 1.717,00	R\$ 1.467,00
2014	R\$ 2.750,00	R\$ 1.697,39
2015	R\$ 2.942,50	R\$ 1.917,78

Fonte: dados do Plano Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Mariana/Recursos Humanos da SME.

Entretanto, conforme destacado por Gatti (2012), os planos de carreira podem aumentar as exigências sobre o trabalho docente, aspecto que é corroborado pela professora Edinalva:

Eu acho assim, em questões de salário, o plano de carreira valorizou os professores porque eu não acho que a gente tá ganhando mal, não. Agora, eu vejo muita cobrança com relação a papel, sabe? A gente preenche muito papel. Não vejo necessidade de tanto registro. Eu acho que, sabe? Que a gente tem que ficar todo o tempo registrando. Registra o que que você tá fazendo no momento de AC. É... muito papel, muito detalhar tudo e isso, eu não vejo necessidade (Professora Edinalva)

Por outro lado, essas exigências profissionais favoreceram o aprendizado de novos conhecimentos e a aquisição de novas habilidades profissionais, conforme evidencia a professora Raimunda:

A gente teve que aprender a fazer planejamento, digitar. Coisas que a gente não fazia, mas por um lado, foi uma coisa que fez a gente crescer, porque a gente fazia... Tinha pessoas que não tinha o hábito de pesquisar. Eu sempre fui... Eu falo que o computador pra mim é a única coisa ... Eu não gosto de face, essas coisas, mas a minha paixão no computador é sentar e olhar atividade (Professora Raimunda).

Além do plano de carreira ter aumentado as exigências sobre o trabalho docente, percebe-se, na contribuição de Gatti (2012), que tais programas não garantem que haja condições de trabalho adequadas para os (as) professores (as), especialmente, no que se refere à estrutura física e material das escolas, conforme vimos anteriormente.

Entre os objetivos do plano de carreira marianense, destaca-se a remuneração, a formação e a progressão meritocrática como estratégias para a valorização docente e a melhoria da qualidade da educação:

Art. 8º - O Plano de Carreira estabelecido por esta Lei objetiva a valorização [...], remuneração compatível, o aperfeiçoamento profissional contínuo e a progressão meritocrática na carreira, sendo essa garantida através de verificação periódica e sistemática do desempenho com os propósitos de promover a ascensão funcional dos servidores, a elevação progressiva da qualidade dos serviços prestados à população do Município e, fundamentalmente, a satisfação das necessidades de aprendizagem de todos os alunos das escolas da rede municipal de ensino [...] (MARIANA, 2014, p. 5.).

No caso específico do plano de carreira docente do município de Mariana, sua maior contribuição reside na elevação salarial e na isonomia alcançada entre os (as) professores (as) dos Anos Iniciais e os (as) professores (as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme destaca a professora Raimunda:

Eu acho que a gente foi muito valorizada, principalmente, na gestão do [cita o nome do ex-prefeito] com o plano de carreira. Muita gente reclama do plano de carreira que não foi bom. Pra nós, de 1ª a 4ª, eu acho que houve aquela questão de que, se eu tenho curso superior e você tem curso superior, não há diferença só porque você é [professora de] matemática e eu sou 1ª a 4ª! Então, eu vi... Havia aquela diferença: 5ª a 8ª lá, 1ª a 5ª aqui. E quando teve o plano de carreira, na minha opinião, né? Houve aquela coisa de estabelecer: todos que têm curso superior vai ganhar o mesmo salário. Então, não tem diferença. Então, eu acho que isso contribuiu muito para a questão nossa de desenvolvimento até mesmo financeiramente, na escola, né? Uma **autoestima** que a gente teve, porque muitos professores, às vezes, a gente comentava mesmo, muitos professores se sentiam... Eu não me sentia inferior, mas tinha professor que se sentia inferior, porque o outro era de 6º ao 9º. Então, eu achava assim: ele tem curso... Mas, **eu também tenho**. Eu tenho Pós-graduação. Então, porque que eu vou me sentir diferente dele, né? E tinha essa diferença. [toca um telefone fixo] Então, acho que o plano de carreira contribuiu muito com isso. E assim, houve muita valorização do professor. O professor era muito, foi valorizado nessa época, né? (Professora Raimunda)

Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009, p. 356) consideram o plano de carreira como uma ferramenta de incentivo ao trabalho docente. As autoras afirmam que, para a organização de todo plano de carreira, a organização (nesse caso, o município) deve determinar condições, critérios e incentivos que o (a) funcionário (a) pode alcançar, ou seja, o (a) professor (a). Segundo as autoras, a remuneração adequada favorece maiores possibilidades de formação continuada, uma vez que, nesse contexto, o (a) professor (a) não seria obrigado (a) a estender sua jornada de trabalho, comprometendo, assim, o tempo que seria dedicado à formação. Paraphrasing Gatti (1997), as autoras destacam que a relação entre remuneração e desempenho profissional contribui para a autoestima e o valor social do (a) professor (a), influenciando, assim, as interações dos (as) professores (as) com os (as) alunos (as) e a comunidade. Nesse sentido, Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009) consideram que os planos de carreira, cujos benefícios baseiam-se apenas nos critérios de escolaridade e tempo de docência não se constituem

como um aspecto determinante para o rendimento dos (as) alunos (as). Por outro lado, destacam a importância das gratificações por desempenho, as quais devem ser medidas, sobretudo, por meio do rendimento dos (as) alunos (as): “De fato, os professores devem ser gratificados em função do aluno, visto que tanto o professor quanto a escola está a serviço do estudante” (PIMENTEL; PALAZZO; OLIVEIRA, 2009, p. 376).

Essa questão é bastante polêmica porque suscita a responsabilização docente pelos resultados da escola e dos (as) alunos (as), ocorrida a partir das reformas educacionais dos anos 1990 conforme vimos no capítulo 1. Muitos autores (CIRILO, 2012; AUGUSTO, 2015; MARQUES, 2012; LIMA, 2015; LESSARD e CARPENTIER, 2016, entre outros) questionam as gratificações por desempenho por estarem focalizadas em resultados finalísticos e desconsiderarem as diversas variáveis que incidem sobre a aprendizagem dos (as) alunos (as). Em outras palavras, conforme destaca Augusto (2015, p. 550): “Melhorar a qualidade da educação vai além do estabelecimento de índices a atingir, sem considerar o contexto das escolas, as condições de trabalho docente, a infraestrutura escolar, as comunidades atendidas”. Além disso, indaga-se em que medida essas estratégias promovem a valorização docente, uma vez que tendem a favorecer a competição entre os (as) professores (as) e o individualismo.

Por outro lado, a adequada remuneração docente é um dos elementos essenciais para a valorização, porque evidencia, objetivamente, o reconhecimento da importância do trabalho docente e beneficia o coletivo de professores (as). Além disso, segundo a professora Cristina, a elevação salarial proporcionada pelo plano de carreira marianense contribui para aquisição de livros e a realização de outros cursos além daqueles oferecidos pelo município:

Depois do plano de carreira, algumas realizações pessoais ficaram mais fáceis de se ter. Por exemplo, você ter condição de comprar um livro, coisa que se você não tem um salário adequado, você vai dar prioridade pra outras coisas. A questão de você fazer curso só que são disponibilizados pelo município ou por outras instituições. É você fazer outros cursos particulares que é do seu interesse. Isso te possibilita quando se tem uma remuneração melhor, né? (Professora Cristina).

Do mesmo modo, a oferta de uma remuneração adequada favorece a dedicação do (a) docente a uma única instituição e à sua formação, uma vez que não teria que se desdobrar para cumprir as multijornadas de trabalho. A próxima seção se dedica à análise da importância da formação inicial e continuada, conforme demonstraram as professoras pesquisadas.

4.2.2. A Formação inicial e continuada

No que diz respeito à formação, duas entrevistadas ressaltaram a oferta da formação superior por meio de uma iniciativa entre a Prefeitura Municipal de Mariana e da Universidade Federal de Ouro Preto através do CEAD⁵³ como uma importante estratégia de valorização docente:

Eu tinha o **magistério**. E assim: o sonho meu era fazer uma faculdade, mas como fazer se eu precisava trabalhar? Ou eu não aceitava trabalhar e estudar, mas os meus pais não tinham condições de me manter, né? Então, eu precisava trabalhar e o estudo, sinceridade, eu achava que eu não ia ter. Que eu só iria fazer uma faculdade quando eu tivesse, talvez, aposentando ou quando eu tivesse chance de vim pra [cidade]... Então, quando surgiu essa oportunidade não foi só eu que comemorei, todos os professores da rede municipal *se sentiu* assim [...] Porque era a chance que a gente tinha e a maioria queria agarrar com todas as forças porque não tinha oportunidade, né? E nós tivemos essa oportunidade. Pra mim, foi uma valorização muito grande, **muito mesmo**. Então, com essa chance, modificou toda [vida], não só a minha mas de 90% dos professores que fizeram o CEAD, porque cê faz CEAD, cê já fez Pós-graduação, aí cê vai longe... (Professora Raimunda).

Ao longo desses 20 anos, lecionando pra Prefeitura, pro município, tiveram sim os momentos que contribuíram, que me incentivaram, que foram os cursos, que foram as palestras.... Nós tivemos uns anos que era muito comum você ter essa possibilidade de mais cursos, né? Teve, inclusive, a licenciatura, que na época eu fiz. Eu fiz o Normal Superior. Foi a primeira graduação que eu fiz e fiz pelo convênio que o município fez com a UFOP e, ao longo de muitos anos [...] nós tínhamos uma série de possibilidades. Alguns profissionais chegaram a fazer até uma Especialização que o município ofereceu. Eu não fiz, porque eu já tinha. Então, o município deu prioridade pra quem não tinha na época, né? (Professora Cristina)

A importância que as docentes atribuem à formação em nível superior vem ao encontro da ênfase dada a esse nível de ensino para atuação na Educação Básica, conforme previsto na LDB/1996. A formação em nível médio continuou a ser admitida para a atuação nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, mas a nova legislação passou a enfatizar a “preferência” pela formação em nível superior.

No entendimento de Weber (2003), a questão da formação docente adquire destaque a partir dos anos 80, quando o (a) professor (a) passa a ser visto (a) como um dos principais agentes de mudança para a qualidade do ensino e a democratização da sociedade brasileira. A partir de então, esse reconhecimento acerca da centralidade docente (OLIVEIRA, 2003; SOUZA, 2014) passa a se evidenciar nas políticas de valorização docente, que além de outros aspectos, enfatizam a formação. Para Weber (2003), “a formação em nível superior constitui, assim, um dos aspectos importantes do

⁵³ Anteriormente era denominado NEAD (Núcleo de Educação à Distância).

processo de profissionalização docente da educação básica” e, nesse sentido, favorece a valorização docente, uma vez que tende a promover a melhoria da remuneração do (a) professor (a) (CIRILO, 2012).

É importante considerar que a formação de todos (as) os (as) professores (as) municipais em nível superior, prevista na meta 15 do atual Plano Municipal de Educação, referente ao período 2015-2024 foi plenamente alcançada conforme consta no referido documento:

Um dos passos mais importantes da caminhada educacional municipal foi a estabilização do quadro funcional e a qualificação em massa dos educadores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, em convênio com a UFOP, por meio do CEAD, alcançando, atualmente, 100% do quadro efetivo do magistério com formação superior (MARIANA, 2015, p. 42)

Em outras palavras, em relação à formação superior, o PME apresenta como meta algo já consolidado no município à época da implantação do referido documento. A explicação para essa questão reside no fato de o PME corresponder, exatamente, ao disposto no PNE. É importante considerar que o PNE deve atuar como um norteador para a definição das prioridades educacionais dos entes federativos, os quais devem elaborar os seus planos mediante o diagnóstico de suas realidades.

No que diz respeito à formação em nível de pós-graduação do quadro docente, o PME do município de Mariana parece atender a meta 16 do PNE ao apresentar a seguinte situação de formação dos (as) professores (as) da rede nesse nível de ensino:

Quadro 10 – Formação dos (as) professores (as) dos Anos Iniciais em nível de pós-graduação na rede municipal de Mariana

Formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Rede Municipal			
Ano	%	Número correspondente	⁵⁴ Total de professores (as)
2007	5,6%	13	232
2008	15,5%	26	168
2009	22,7%	39	172
2010	24,1%	41	170
2011	30,1%	50	166
2012	32,3%	52	161
2013	33,3%	59	177

Fonte: dados do Plano Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Mariana/Recursos Humanos da SME.

Dessa forma, percebe-se que a formação dos (as) professores (as) dos Anos Iniciais em nível de pós-graduação nos últimos anos no município aumentou significativamente, embora ainda não tenha alcançado os 50% previstos no PNE. A meta 16 do Plano Nacional de Educação afirma que os entes federativos deverão:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015).

De acordo com dados do Observatório do PNE⁵⁵, referentes ao ano de 2016, 34,6% dos docentes da Educação Básica no país possuem pós-graduação. Tendo em vista a complexidade da profissão docente (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), o aperfeiçoamento contínuo contribui para a reflexão sobre a prática e o embasamento teórico para os desafios de sala de aula. As professoras entrevistadas parecem concordar com essas reflexões das autoras:

Toda vez que você participa de um curso é um conhecimento novo, é uma chamada de atenção, pelo menos eu sinto isso, é como se eu tivesse recebendo uma sacudida (Professora Cristina).

⁵⁴ O total de professores (as) referente ao grupo pesquisado foi calculado pela pesquisadora com base nos dados fornecidos no PME/MARIANA, 2015.

⁵⁵ <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/16-professores-pos-graduados>

Traz o conhecimento, né? Cada vez que você vai num curso, você traz um conhecimento, uma bagagem que você pode utilizar dentro de sala de aula ou até mesmo pra você... As vezes, tem alguma palestra que fala de algum aluno, de alguma ... [necessidade de aprendizagem] Você: Pô! Eu tenho esse aluno. É desse jeito. Eu posso trabalhar desse jeito com ele. Quem sabe dá certo? Então, eu acho que os cursos [nos] valorizam, ajudam a gente a nos enriquecer cada vez mais dentro da sala de aula (Professora Raimunda).

Ah, eu me sinto valorizada [com os cursos]. Eu aprendo bastante! Então, eles acrescentam sim e em algumas partes dos cursos, dependendo da oficina, servem pra você aplicar na sua sala de aula e aí ele te ajuda, em algum momento, dependendo da oficina ou do curso que você faz (Professora Francisca).

É uma troca de ideias com o outro. Você tem novas experiências, né? E, a partir do momento que a Prefeitura investe nisso, ela tá te valorizando (Professora Ângela).

Conforme apontado nas narrativas, os cursos de formação continuada promovem o repensar sobre os percursos formativos e profissionais docentes, auxiliam na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos e, dessa forma, favorecem intervenções pedagógicas mais eficientes. Entretanto, a despeito das contribuições dos cursos de formação continuada, as docentes enfatizaram a dificuldade de participarem desses momentos devido à necessidade de se ausentarem da sala de aula e outro colega assumir a sua turma:

Então, eu tento ao máximo fazer e como esse ano eu estou com esses alunos com dificuldade, eu já participei de 2 sobre inclusão e sobre algumas deficiências... Queria participar mais e [me] aprofundar. Tem até mais um agora, dia 23, só que a Prefeitura não está liberando. Ela mesma está cortando a gente de tá participando porque diz que a renda desse ano tá pouca, não tem profissionais pra ficar, imagina se todos quisessem participar do curso e sair, como é que ia fazer com a escola? (Professora Francisca).

É raro eu não participar [dos cursos]. Eu só não vou mais, porque não tem jeito. Infelizmente, não tem jeito [...] porque nem sempre você consegue ter disponibilidade. Essa é a nossa realidade lá. É uma escola muito grande, onde o número de professores que se ausenta também é grande, né? Em função do fluxo (Professora Cristina).

De acordo com as narrativas supracitadas, é fundamental que sejam asseguradas as condições de participação nos cursos de formação continuada. A realização dos mesmos tem esbarrado no número insuficiente de docentes para a manutenção das atividades escolares. Em outras palavras, as professoras encontram dificuldades em deixar a sala de aula para participarem dos momentos de formação por conta do número insuficiente de professores (as) que poderiam substituí-las e assim garantir a quantidade de dias/horas letivos (as). Outro aspecto destacado pelas professoras foi a redução das

oportunidades de formação continuada nos últimos anos, o que é lamentado nas narrativas:

O município antes, ele dava mais curso pra gente. Vira e mexe, a gente tinha curso de aperfeiçoamento. Então, é uma forma de estar sendo valorizado também. Eu lembro que: **Nossa! Eu fiz muitos cursos.** Igual eu sou apaixonada pela alfabetização. Eu fiz muitos cursos e cursos assim de ter encontro semanal pela Prefeitura. Às vezes, era uma semana, né? Hoje, eu não vejo muito isso. De vez em quando, aparece uns aí, mas assim, abrange um grupo menor agora. Antes, era um grupo maior e acaba que começa também... Igual, né certos cursos... A gente ter essa participação mesmo, esses incentivos, né? Incentivos é os cursos. [...] Então, assim, eu acho que a gente tem que fazer. E hoje, a gente recebe uma clientela muito diferenciada. Então, a gente tem que estar mesmo inovando, sempre buscando novos cursos e com a Prefeitura seria uma forma de estar ajudando a gente nesse sentido aí (Professora Ângela).

Nesses últimos anos, o número de possibilidades de formação continuada, que seja de uma palestra, ele vem sendo cada dia menos (Professora Cristina).

E aí, agora, ultimamente, a gente não tá fazendo cursos nenhum, né? As condições também não tão permitindo essas coisas, isso acontecer. É condições financeiras do município que passa por um momento difícil, porque esses cursos é pago, né? E a questão assim, de pouco tempo, muita coisa pra organizar, né? [...] Eu sinto falta de cursos, eu gosto de fazer curso, entendeu? [...] Eu vou porque eu gosto, mas tem muita gente que não vai, porque quem quer ficar de 6 às 9 horas da... [noite] ouvindo palestras. Eu sinto falta disso e acho que, se voltar esses cursos, é bom pra gente. Mas, o que eu aprendi que eu tenho, a bagagem que eu tenho dos cursos que eu fiz... Isso me ajuda muito dentro na sala de aula, né? Contribui muito. (Professora Raimunda)

Nesse sentido, embora o PME ressalte a importância da formação continuada, as narrativas das professoras evidenciam que as iniciativas do município em relação à oferta dessas oportunidades de formação têm se escasseado. Tendo em vista que o plano de carreira contempla a formação continuada na avaliação de desempenho dos (as) professores (as), infere-se que, atualmente, os docentes podem estar buscando a realização da formação continuada por iniciativa própria devido aos incentivos fornecidos pelo respectivo plano de carreira. A próxima seção se dedica à análise da avaliação de desempenho e sua influência sobre valorização docente.

4.2.3. A avaliação de desempenho

Eu acredito que tem coisas ali no plano de carreira que é boa. Tem que ter mesmo o plano de carreira. Tem que ter! Mas, eu acho que tem certas coisas ali que acabam prejudicando o professor. Igual nessa questão mesmo. Eu acredito... A gente tem que ser avaliada. Eu não tenho medo de ser avaliada. Só que tem certas, certas coisas... Igual a mesma coisa que eu falei da turma, por exemplo. A minha turma... Eu sou avaliada pela minha turma (Professora Ângela).

Nas narrativas das professoras, o tema do plano de carreira apareceu vinculado à avaliação de desempenho, daí a necessidade de tratarmos também desse aspecto da valorização docente trazido pelas entrevistadas.

Avaliar implica atribuir valor, mensurar resultados. Envolve a coleta e análise de informações que possam embasar estratégias, no caso da educação, didático-pedagógicas. A avaliação do trabalho docente encontra-se amparada no art. 206 da Constituição Federal, o qual determina, entre outras questões, a inserção na profissão exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos. O artigo 67 da LDB 9394/96 reforça esse quesito e, além dele, destaca a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho.

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação promulgou as Diretrizes para Carreira Docente do Magistério da Educação Básica (Resolução nº 3 de outubro de 1997). Por meio desse dispositivo, destacou-se novamente a avaliação de desempenho como recurso para a progressão na carreira e desenvolvimento profissional do (a) professor (a). Nas diretrizes, não há uma relação entre a avaliação de desempenho e a uma gratificação extra, nem tampouco a resultados educacionais. O documento concedeu autonomia para que cada sistema educacional elaborasse os seus parâmetros de qualidade. Além dessa questão, o texto sugere ainda a aplicação de “avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 1997).

Entretanto, a questão da avaliação docente reflete uma profunda tensão política na área educacional, porque suscita perspectivas teóricas e políticas distintas. Envolve interesses e princípios diversos por parte dos diferentes atores envolvidos no campo: sindicatos e outras associações representantes do movimento docente, partidos políticos, sistemas de ensino, entre outros. Segundo Lessard e Carpentier (2016) a avaliação docente tanto pode se mostrar como um instrumento de controle do trabalho dos (as)

professores (as) quanto pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, os autores destacam que a avaliação atuaria como um instrumento de desenvolvimento profissional. No entendimento de Hargreaves (1994, p. 188), “os professores não gostam de ser avaliados, porque *receiam* [grifos do autor] as críticas que podem acompanhar tal avaliação”. Essa assertiva nos remete às contradições da docência, conforme menciona Charlot (2014). Acostumado a avaliar, os professores, de modo geral, não se sentem confortáveis quando são avaliados.

Tendo em vista a não consolidação da avaliação de desempenho como dispositivo para progressão na carreira docente pelos entes federativos, a questão foi novamente, contemplada dessa vez por meio do Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que fixou as diretrizes para os novos Planos de Carreira de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O artigo V do referido documento destaca a “progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional” (BRASIL, 2009). O texto procura articular a avaliação de desempenho dos (as) professores (as) à avaliação do sistema de ensino como um todo.

A avaliação do sistema de ensino, com a participação dos profissionais do magistério, deve promover o autoconhecimento institucional e oferecer referenciais para a (re)definição de políticas educacionais que, levando em conta as causas dos resultados alcançados, reafirmem o compromisso com a qualidade da educação, atualizando e/ou redefinindo de forma coletiva as metodologias, objetivos e metas do sistema (BRASIL, 2009).

No município estudado, as avaliações de desempenho passaram a se realizar a partir da implantação do plano de carreira (2014), ou seja, é algo ainda relativamente recente e também, por isso, encontra resistências entre os professores. A avaliação de desempenho é realizada a partir de critérios variados, mas o aspecto que incomoda as professoras pesquisadas refere-se à relação entre o rendimento dos alunos e a avaliação de desempenho dos docentes:

Aí, você recebe o 14º no próximo ano se você atinge uma nota boa. Então, você corre, faz um **sacrifício danado** pra fazer pra também seus alunos ter uma média boa na sua turma, porque também se seus alunos, se sua turma não tem uma média boa, você também perde uma nota e você... esse 14º a gente recebe em cima do que seus alunos estão produzindo, né? (Professora Francisca)

O excerto supracitado evidencia uma forte responsabilização dos professores em relação ao desempenho dos alunos, a qual recai sobre a remuneração docente. Como se

vê, a avaliação do trabalho docente é um processo complexo conforme ressalta Sousa (2010, s/página):

Avaliar a atuação docente, com vistas a subsidiar e contribuir para o seu desenvolvimento profissional extrapola a apreciação de seu desempenho na esfera da sala de aula. Supõe, além disso, analisar suas ações e interações no âmbito da escola, podendo ainda abranger ações em espaços técnicos e políticos mais amplos. Entretanto, varia o que se considera bom desempenho e a visão de desenvolvimento profissional que se assume em um processo avaliativo. Os critérios e padrões assumidos para sua apreciação expressam, dentre outros aspectos, concepções de mundo, de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem e do processo de trabalho docente de quem faz o julgamento. Portanto, além da dimensão técnica, são inerentes ao processo avaliativo aspectos políticos, éticos e sociais.

Portanto, em uma concepção ampla do trabalho docente, a avaliação ultrapassa o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos e envolve a dimensão ética e política da profissão. A avaliação pode contribuir para fins variados relacionados tanto ao ensino, propriamente dito, quanto à carreira docente podendo favorecer o “aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, refletir-se na aprendizagem dos alunos; melhoria de propostas e práticas da escola; responsabilização e oferta de incentivos; acesso e/ou progressão na carreira” (SOUSA, 2010, s/página).

Sousa (2010) baseando-se em estudo desenvolvido por Torrecilla (2007) acerca dos sistemas de avaliação de desempenho docente e progressão na carreira dos (as) professores (as) da educação básica em países da América e Europa, caracterizou os seguintes modelos de avaliação utilizados nos países pesquisados:

1) avaliação de desempenho integrada à avaliação da escola, com ênfase na autoavaliação do professor, em que não há sistema externo de avaliação; 2) avaliação de desempenho para casos especiais, em que o processo não é sistemático, previsto apenas em determinadas situações como para seleção de professores candidatos à licença para qualificação profissional; 3) avaliação de desempenho como insumo para o desenvolvimento profissional, visando informar ao docente sobre seu desempenho para que busque melhorar sua prática pedagógica, com base nas sugestões e observações a respeito de seu desempenho; 4) avaliação como base para incremento salarial, que compreendem avaliações periódicas de desempenho docente, visando à concessão de estímulos externos para promoção da melhoria profissional; 5) avaliação para promoção na escala de progressão docente (SOUZA, 2010, s/página).

De acordo com o modelo adotado, a avaliação pressupõe uma visão ideal do trabalho docente que é tomado como referência para cada profissional. A partir desse modelo, definem-se as práticas esperadas.

Conforme destaca Sousa (2010), de modo geral, as avaliações docentes atribuem a qualidade e a produtividade do trabalho do (a) professor (a) às suas competências individuais, ignorando, assim a influência das condições e relações de trabalho em que

esse desempenho ocorre. De acordo com a autora, é importante que o processo avaliativo integre toda a equipe escolar por meio de um trabalho coletivo, onde todos se avaliem mutuamente. Dependendo da forma como é realizada, a avaliação de desempenho pode encontrar apoio ou resistências entre os professores:

Busca-se criar uma imagem construtiva da avaliação de desempenho docente que se coloca a serviço de seu desenvolvimento profissional. Dos propósitos que norteiam a avaliação de desempenho, de natureza formativa (integrada a um programa de contínuo aperfeiçoamento) ou somativa (apoiando classificação e seleção), decorrem diferentes possibilidades de uso de seus resultados, que tanto podem servir para que professores se vejam mais reconhecidos e valorizados em seu exercício profissional como para fins classificatórios e de seleção. O uso a ser feito dos resultados da avaliação condicionam as relações que os professores estabelecem com o processo avaliativo e, em decorrência, o clima preponderante em que este se desenvolve: de confiança e cooperação ou, em oposição, de suspeita e competição (SOUSA, 2010, s/página).

Entretanto, encontramos divergências sobre a avaliação de desempenho nas narrativas das professoras entrevistadas. Ao contrário da professora Ângela e Francisca, para a professora Edinalva, a avaliação favorece a valorização docente proporcionando ao professor o retorno do trabalho desenvolvido:

[...] a gente teve três anos de avaliações de desempenho, eu acho. Se não me engano, dois ou três anos. Eu me senti valorizada, sim, tanto pela equipe gestora quanto pela pedagógica. Foram um sucesso. Eu tive um retorno sim (Professora Edinalva).

Dependendo do modo como são conduzidas, segundo Gatti (2013), as avaliações podem contribuir para que haja uma transformação positiva das condições histórico-sociais em que se encontram a educação escolar, uma vez que favorecem uma reflexão mais objetiva sobre a realidade. Nessa perspectiva, a avaliação institucional da escola, a qual compreende também a avaliação docente pode ser um recurso para a adoção de estratégias didático-pedagógicas que favoreçam a reconstrução da profissionalidade docente, dos aprendizados dos alunos, da gestão escolar e da função social da escola. Dessa forma, a autora destaca a possibilidade de a avaliação do trabalho docente contribuir para a valorização:

Faz-se necessário neste ponto deixar claro que consideramos relevante a avaliação do trabalho docente apenas quando ela é concebida e realizada com propósitos de valorização desse trabalho, de oferecer elementos para o desenvolvimento profissional de professores na direção de um avanço contínuo em suas condições profissionais. Sobretudo, de propiciar a construção de novas competências no movimento do complexo contexto da educação escolar, em que aspectos comunitários internos e externos à escola, aspectos das culturas dos estudantes que sucessivamente chegam a ela, se modificam no tempo. Enfatizamos que ela tem de ser do interesse dos próprios professores em busca da construção de uma profissionalidade não fossilizada. Constitui-se na perspectiva de oferecer elementos para

crescimento pessoal, profissional e de uma dada coletividade escolar (GATTI, 2013, p. 158).

É possível que as resistências dos (as) professores (as) à avaliação de desempenho docente se devam não, exatamente, à avaliação em si, mas à forma como essa tem se efetivado no cotidiano escolar, proporcionando assim, uma maior responsabilização dos (as) professores (as) pelo rendimento dos alunos.

Nesse contexto, Gatti (2013) critica a adoção da avaliação por indicadores finalísticos na educação por considerar que a mesma impede a “compreensão de fatores dinamicamente intervenientes no processo em exame, conhecimento importante para desencadear ações de mudança no desenvolvimento de trabalhos sociais, educacionais, culturais, que visem a transformações construtivas” (GATTI, 2013, p. 159/160). A autora ressalta a importância das relações interpessoais, das experiências, valores e atitudes dos envolvidos no processo, os quais interferem nas aprendizagens, nas interpretações e nos comportamentos.

As avaliações baseadas em resultados finalísticos enfatizam o trabalho docente, mas desconsideram outros fatores que interferem no aprendizado escolar, configurando-se assim, um quadro de responsabilização dos (as) professores (as) pelo desempenho da escola e do estudante; responsabilização essa que se soma às poucas possibilidades de contribuição das famílias e do próprio sistema de ensino, segundo relata a professora Francisca:

Antes, tinha o tempo integral⁵⁶. O tempo integral, às vezes, é bom pra algumas mães que trabalham e não tem mesmo com quem deixar o filho [...] Porque aí, ajudava, esses por exemplo, que não vem com o dever... Mas, o tempo integral não começou esse ano e parece que não vai vir. Não vai começar... Eu sei que quando eles participavam do tempo integral, eles tinham um acompanhamento pra fazer o dever de casa, que a gente sabe que a mãe não ia fazer, porque tem algumas mães aqui, no caso, também, que não sabem nem ler. Então, isso também ajuda. Então, sabia [que o aluno] vinha com o dever de casa pronto e tinha algumas oficinas. Oficinas de arte, artesanato, português, matemática. Servia como um reforço (Professora Francisca)

⁵⁶ O projeto “Educação em Tempo Integral: Mariana Cidade-Escola” foi criado em 2007 com o intuito de ampliar o atendimento integral aos alunos das 23 escolas da rede municipal, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O projeto piloto de educação em tempo integral, conhecido como “Projeto Sabiá, foi implantando em 2003 na E. M. Wilson Pimenta Ferreira”. Além das aulas regulares, os alunos tinham acesso a oficinas variadas, conforme jornal local. Fonte: <http://www.jornalpontofinalonline.com.br/noticia/156/secretaria-de-educacao-explica-projeto-escola-em-tempo-integral> (acesso: 28/11/2017). Entretanto, no ano de 2017, o programa não foi retomado. Fonte: <http://www.mariana.mg.gov.br/noticia/3802/nota-de-esclarecimento-sobre-o-tempo-integral> (acesso: 28/11/2017).

Conforme o depoimento acima, além da questão do apoio da família no que se refere às atividades de casa e do sistema de ensino em relação aos recursos oferecidos pela escola para a aprendizagem do (a) aluno (a), a forma como a avaliação de desempenho tem se desenvolvido tem causado desgaste profissional aos docentes devido ao excesso de registro, aspecto já considerado anteriormente:

O plano de carreira pra mim não teve uma coisa muito positiva. Foi positiva porque você houve a questão do salário, mas essa cobrança, nota, medir o professor **por nota**. Como é que você trabalha medindo o professor por nota? Você não sabe o rendimento. O que que o aluno passa, então, é muito complicado. Então, ela não te, em momento nenhum, tá te ajudando. Aumentou **demais** o trabalho do professor. Professor estressado, tem que ter papel, tem que por não sei o quê, portfólio, é medido o tempo todo, vivendo uma pressão (Professora Francisca).

Considerando a resistência dos (as) professores (as) à avaliação de desempenho nos moldes em que a mesma tem ocorrido e, ao mesmo tempo, a necessidade de um instrumento que possa mensurar o trabalho da escola e dos (as) professores (as) para a melhoria da qualidade do ensino, recorreremos ao conceito de avaliação participativa, proposto por Gatti (2013). Segundo a autora, esse processo configura-se como uma aprendizagem contínua, interativa e em serviço, a qual implica uma reflexão coletiva acerca dos fatores que devem ser considerados no processo avaliativo. A concepção de Gatti (2013) pode contribuir para a reversão de situações como a descrita abaixo pela professora Francisca:

Então, aí você tem que ficar preocupado com portfólio. Você tem que ficar preocupado com fichas pra preencher se o aluno tá lendo, se o aluno não tá lendo, você tem que ficar preenchendo toda semana. Você tem que ficar **correndo** com matriz, porque a prova não é você que aplica. Então, você tem que correr com a matriz pra fazer com que os alunos aprendam aquele conteúdo que está na matriz pra aquele bimestre e você não sabe o que que vai vir na prova, então você tem que, tipo assim, fazer os meninos engolir!

Percebe-se na fala dessa professora que, da forma como tem sido realizada no município de Mariana, a avaliação tem causado estresse nos professores e também nos próprios alunos. A partir do relato acima, podemos afirmar que os processos avaliativos, ocorridos de forma estandardizada e hierarquizada, não promovem, necessariamente, melhorias na prática pedagógica.

Podemos supor que uma alternativa a esse modelo seria a avaliação participativa, como defende Gatti (2013), que se configura como uma aprendizagem social por implicar os diversos sujeitos envolvidos no processo, enriquecer os projetos e o trabalho desenvolvido, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas e das instituições:

A avaliação participativa em que se instaura um processo cooperativo de análise de situações mostra-se muito adequada para buscar balizas que permitam continuar ou mudar com maior segurança ações educacionais. Pressupõe, então, processos *reflexivos participativos* (grifos da autora) que envolvem os vários segmentos coparticipes, em diálogos que permitem a análise e interpretação das ações, percepções, representações e significados, e de seu impacto percebido ou possível em dada situação. A interação em processo avaliativo participativo facilita separar o acessório do essencial, as percepções vagas, as representações emocionadas, os pré-conceitos, para chegar às questões concretas e de fundo. De qualquer modo, ela necessita ser conduzida com foco, tendo claros os aspectos sobre os quais se quer obter compreensões mais aprofundadas: o trabalho docente visando aprendizagens, o trabalho docente em determinado nível de ensino, os percursos didáticos, as formas de gestão da escola, ou as maneiras com que os relacionamentos intraescola se processam, a gestão da sala de aula, etc. Então, com foco, a avaliação participativa favorece a análise sobre as formas e processos de desenvolvimento de diversas atividades de caráter educacional escolar (GATTI, 2013, p.162-3).

Nessa proposta da autora, a avaliação participativa parte da reflexão e do debate coletivo, além de considerar o planejamento, o desenvolvimento, análise e utilização das informações coletadas ao longo do processo. Segundo Gatti (2013), a perspectiva de uma avaliação emancipadora pode contribuir para a melhoria das relações, crenças, atitudes e práticas de todos os envolvidos no sistema educativo:

A meta é construir reposicionamentos perante os atos educativos, de ensino e de gestão. Sua característica essencial é a da cooperação e inter-relação continuada entre os envolvidos, criando-se com isso uma força mobilizadora em que todos podem desenvolver suas capacidades e transformar situações e, em consequência, suas representações. Pode-se gerar um novo valor, seja para o trabalho docente, seja para os próprios profissionais como pessoas, para processos de gestão educacional e visão de rede de ensino (GATTI, 2013, p. 168).

Portanto, a proposta de Gatti (2013) favorece uma nova perspectiva para a avaliação de desempenho, orientada para a melhoria do processo educativo e do trabalho docente. E justamente por demandar a participação coletiva - gestores do sistema de ensino e equipe escolar - pode enriquecer a prática de todos.

5. AS PROFESSORAS E SUA RELAÇÃO COM O (S) OUTRO (S)

Ao longo do processo de coleta e análise de dados das narrativas, constatamos que as relações interpessoais desenvolvidas pelos professores no exercício da docência contribuem, decisivamente, para a percepção de valorização ou desvalorização profissional. Apesar da importância das questões objetivas relacionadas à temática, conforme destacado no capítulo anterior, as interações construídas pelas docentes na relação com os alunos, com as famílias e com os pares não se constituem como aspecto periférico da profissão.

Nesse capítulo analisamos a relevância dos aspectos subjetivos referentes à relação com o outro, conforme apontado pelas professoras pesquisadas. Iniciamos a discussão com a análise sobre a relação educativa com os (as) alunos (as), considerada a principal interação vivenciada na docência, que por sua vez, motiva as demais interações desenvolvidas pelos professores. A partir de então, analisamos a importância atribuída à relação família e escola para a valorização docente e, por fim, concluímos esse capítulo com a discussão acerca da socialização entre os pares como um espaço de formação e autoformação e, portanto, de valorização.

5.1. Da relação educativa com os (as) alunos (as)

A gente vê uma valorização, independente de todas as dificuldades, na hora que você vê um aluno lendo, um aluno fazendo uma atividade que não tava conseguindo, mas que você viu: **Nossa!** Agora sim. É aí que eu me sinto valorizada (Professora Francisca).

Essa seção analisa a importância que os (as) professores (as) atribuem à relação educativa com os (as) alunos (as) para a valorização docente, destacando a docência como uma profissão de interações humanas (ARROYO, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005; TEIXEIRA, 2007) na qual a relação professor(a)-aluno (a) adquire centralidade. Para refletir acerca desses aspectos, é preciso destacar, contudo, as transformações que essa relação tem vivenciado nas últimas décadas, quando questões como o desinteresse e a indisciplina vêm cada vez mais se intensificando e interferindo no trabalho docente.

Segundo Teixeira (2007), a relação professor-aluno é aquilo que funda a docência:

O que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos socioculturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos. Pode haver ou não este ou aquele livro, um quadro de giz ou um *data-show*, o docente pode estar em uma universidade ou numa escola infantil, em uma cidade, um bairro, um ou outro país. Desde que haja esta relação, a docência se estabelece. O que mais importa é que ali existam, que ali estejam, na relação, os sujeitos socioculturais que nela se constituem como docentes e discentes, numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento (TEIXEIRA, 2007, p. 432).

Ambos, professor (a) e aluno (a), estão de tal modo imbricados que a existência de um (a) está condicionada à existência do outro (a). A qualidade da relação professor (a) e aluno (a), contribui para a formação da identidade profissional dos (as) professores (as), uma vez que o docente reconhece a importância do seu trabalho no desenvolvimento dos (as) alunos (as). Essa relação constitui-se como o principal fator de motivação para os (as) professores (as), o que demonstra o engajamento afetivo dos (as) mesmos (as) com os (as) alunos (as) e sua formação, conforme destacado por Tardif e Lessard (2005, p. 70): “Um professor não trabalha sobre os alunos, mas com e para os alunos, e precisa preocupar-se com eles. Ademais, para um bom número de professores, a opção por essa profissão é resultado de uma vontade de ajudar os jovens, as crianças”. Hargreaves (1994) acrescenta que as alegrias e satisfações proporcionadas pelo trabalho com as crianças constituem-se como recompensas psíquicas do ensino.

Para Teixeira (2007), a docência se define como uma profissão com forte compromisso político e amorosidade pelas questões referentes aos sujeitos de cada tempo e lugar. Segundo a autora, dentre outras questões, a profissão docente é marcada ainda pela *dimensão do cuidar*, um cuidado que é comprometido politicamente com o desenvolvimento do (a) aluno (a):

Do cuidado de si e do outro. Do zelo com os processos educativos, com os percursos e dinâmicas da formação humana, com as dinâmicas, conteúdos e formas de construção do conhecimento e inserção na cultura, traçados em que a dimensão política se reitera na docência. O cuidado de si e do outro é político (TEIXEIRA, 2007, p.433).

Trata-se de um cuidado político na medida em que visa a sua formação enquanto cidadão e enquanto homem. Arroyo (2011, p. 231) acrescenta que: “As práticas cotidianas da escola giram em torno dos educandos, da formação de sua mente, dos domínios das competências, de sua formação como humanos”. Essas práticas ocorrem em todo o estabelecimento escolar, mas é, especialmente, a sala de aula que se constitui como espaço privilegiado de interações com os (as) alunos (as).

[A] sala de aula é o terreno de origem da relação docente/discente, de um modo geral. Independente de seu conteúdo curricular e metodológico, ela concretiza esta relação, objetivando-a. Nesse sentido, embora os tempos da aula e de sala de aula se articulem e se desdobrem sobre outros tempos da vida dos professores, pois suas preocupações e ocupações os extrapolam, o tempo/espaço da aula é central, repercutindo sobre os demais (TEIXEIRA, 2007, p.435).

Nesse sentido, as demais interações e atividades profissionais desenvolvidas pelos (as) professores (as), tanto entre a equipe escolar ou com as famílias, decorrem da relação que se estabelece em sala de aula com os (as) alunos (as). É na sala de aula que se expressa parte significativa das alegrias e tensões da docência:

Na sala de aula e na aula, se cruzam, se interpelam, se interpretam e interpenetram, se compõem e contrapõem diversos registros culturais, valores, modos de ser e de viver. Múltiplos sujeitos com suas respectivas histórias individuais e coletivas nela estão, atribuindo variados sentidos e significados à educação, à escola, à aula, com os quais se relacionam movidos por diferentes motivações, quando não desmotivados. Movidos por variados sentimentos. Aula é acontecimento que combina satisfações e insatisfações, facilidades e dificuldades, bem-estar e mal-estar, bem-querer e mal-querer. Indiferenças, nela dificilmente haverá (TEIXEIRA, 2007, p. 436).

Em outras palavras, a sala de aula constitui-se como espaço privilegiado das interações entre professores (as) e alunos (as), as quais se destacam entre as demais interações vivenciadas pelos (as) professores (as). Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 141), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. De acordo com os autores supracitados, as relações com os (as) alunos (as) são o “núcleo central” da profissão docente por conta de seu caráter emocional e afetivo (TARDIF e LESSARD, 2005; TARDIF, 2012). É o que também destacam as professoras entrevistadas:

Eu me sinto valorizada é pelo retorno das crianças, pelo carinho [que recebo delas] (Professora Edinalva).

Eu **não vejo** eles como meus alunos. Eu vejo eles como meus meninos! (Professora Raimunda)

A percepção de contribuírem para o desenvolvimento dos (as) alunos (as) proporciona um sentimento de satisfação profissional, onde o aspecto educativo e o afetivo estão imbricados:

Então, a gente vem tentando essas estratégias pra buscar esses meninos mais pra participar da atividade. Aí, quando eu vejo: deu, certo. Os meninos gostaram, ficaram empolgados. Aí, eu falo: **nossa! Que maravilha**. Eu tô me sentindo valorizada como professora, é uma realização profissional, porque aí, eu vejo: Nossa, que bom! Eu tô conseguindo atingir o meu objetivo. Agora, tem dia que dá vontade de chutar o balde. Nossa! Não quero isso mais. Eu não tô aquecendo mais essa vida! É dois horários. Aí, você vê que

tá muito sacrifício. Aí, depois no outro dia, você fala: parece que te passa um branco, sei lá, alguma coisa. Aí você tá lá de novo: Aí, gente, eu adoro o que eu faço. Então, só de eu me sentir profissional e gostar do que eu faço, então, eu me sinto valorizada nisso. Eu gosto de ser professora, dessa profissão, porque eu me sinto valorizada nessa parte aí. E o carinho também de alguns alunos. Nossa, sem comparação! [...] Aí, você vê: Oh tia, eu trouxe isso pra você. Olha só tia, eu consegui fazer isso. As cartinhas que eu guardo dos meus alunos... Todas na pasta. Todo dia: Oh, tia eu te amo e não sei o quê. Então, não tem coisa melhor do que isso não. Então, eu me sinto valorizada, até fico emocionada, arrepiada. [risos] (Professora Francisca)

Segundo Tardif e Lessard (2005), o amor pelas crianças manifesta-se como uma vocação ou disposição favorável e necessária para a docência. “Essa tarefa, dificilmente, pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afetivo para com o ‘objeto de trabalho’: os alunos” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.151).

A relação afetiva com os (as) alunos (as) não é aleatória, ou seja, não se justifica por mero afeto. Pelo contrário, se pauta no desejo de fazê-los (as) aprender e de contribuir com a sua formação. Conforme destaca Teixeira (2007), os (as) professores (as) são responsáveis por acolher, apresentar e questionar o mundo junto aos (as) alunos (as), trabalhando com a cultura, apropriando-se dos conhecimentos historicamente produzidos, reinventando a vida em comum.

Assim um dos principais fatores de motivação profissional, a relação professor(a)-aluno(a) é também fonte de desafio. São os(as) alunos (as) que motivam os (as) professores (as) a buscarem novas estratégias pedagógicas, como nos aponta a professora Cristina:

Então, [o que] me faz sentir valorizada é o retorno diário dos alunos e que depende deles. Eles é que vão aceitar, eles é que vão receber. É o retorno diário é... porque você vai pra casa, pensando assim: amanhã, eu tenho que ser melhor, né? Eu tenho um amigo que é professor que ele fala que cada aula é como se fosse um teatro. E no teatro, você tem que sair aplaudido, né? (risos) [...] É o retorno diário que eles que me dão que me “incentivam”. Assim, que mais me incentivam. Saber que, realmente, tô conseguindo influenciar coisas boas. Que, realmente, esse otimismo por acreditar que amanhã vai ser melhor, que de certa maneira, eles acabam recebendo e também se transformando. Isso **não tem preço**, né?

A relação afetiva com o (a) aluno (a) influencia a percepção da valorização por parte do (a) professor (a). Essa percepção não se limita ao espaço da sala de aula, conforme observamos no relato da professora Ângela:

Eu lembro que outro dia eu tava no sanduíche, naquele Subway, né? Com minhas meninas... E aí, uma aluna, uma ex-aluna chegou pra mim e falou assim: você foi minha professora! Você é a Ângela, não é? Eu falei: sou. E eu não me lembrava muito do rostinho dela. Aí, ela falou: eu sou a Ana Clara Aí, eu fui lembrando das situações, porque ela entrou comigo no 3º ano já. Ela falou assim: Você continua professora? Eu tenho muita saudade, porque você foi uma excelente professora. Aprendi muito. Então, eu acho que essas

questões assim que a gente se sente valorizada, né? Essa questão de o outro te reconhecer na rua: Nossa, ela foi minha professora! Eu acho que assim eu me sinto valorizada, né?

Ser reconhecido (a), mesmo que fora do ambiente escolar, como um (a) professor (a) que marcou positivamente a trajetória de um (a) aluno (a) é um fator de reconhecimento social importante para o (a) docente. O sucesso do (a) aluno (a) é também o sucesso do (a) professor (a) e demonstra o retorno do seu trabalho, especialmente, em meio a tantos desafios no exercício da docência atualmente, conforme percebemos na narrativa da professora Francisca:

Você vê nos meninos o resultado do seu empenho. Você buscou ali, você foi, fez várias estratégias e no final assim, mesmo com bastante barreiras e dificuldades que você vê por parte de pai, por parte de escola, de indisciplina que você tem que ficar chamando a atenção, que tem menino que briga, sai da carteira, vai lá incomoda o outro, bate no outro. Aí, você tem que parar sua aula pra chamar a atenção. É que some uma borracha, some não sei o quê. Não sei quem pegou o meu lápis, não sei quem pegou minha bolsinha e escondeu. Aí, você perde muito tempo na aula, mas quando você vê uma evolução em alguma coisa nos seus alunos, aí você sente valorizada. Aí, você fala assim: pronto. Agora, posso respirar. Tô vendo que o meu trabalho mesmo com toda dificuldade tá surtindo efeito. Alguma coisa eu tô vendo que eu tô plantando ali e eu tô conseguindo alcançar alguma coisa com ele. O meu objetivo tá sendo feito. Aí, sim que eu acho que a gente é valorizado.

Entretanto, a relação entre professores (as) e alunos (as) tem passado por mudanças significativas nas últimas décadas, as quais se somam a outras transformações ocorridas no sistema escolar (NÓVOA et al, 1995, ARROYO, 2004). Nesse contexto, Tedesco e Fanfani (2004) destacam a emergência de um novo perfil de aluno (a) que exige a construção de novas competências para os (as) professores (as). Enquanto sujeitos de direitos, imersos em uma nova cultura composta de novos saberes e valores contribuem para a atual crise de autoridade pedagógica do (a) professor (a). A oferta de outras possibilidades de informação, conhecimento e cultura (TEDESCO e FANFANI, 2004) presentes no cotidiano dos alunos concorre com o aprendizado escolar e desafia os (as) professores (as).

[...] Nos dias atuais, os professores dividem com outras instituições e veículos de socialização, tais como a mídia e a internet, sua importância social e influências sobre os educandos. Esta nova realidade, além de outros fatores, trouxe para muitos deles, docentes, um questionamento quanto a seu lugar e sua importância, interrogações quanto a seus papéis e seu valor, desconfortos vindos não somente de fora, mas dos próprios docentes. Como pesquisas e observações têm revelado, muitos professores se sentem ameaçados, sem autoridade e desvalorizados como docentes, o que pode ser um dos fatores de seu mal-estar (TEIXEIRA, 2004, p. 439).

Obter a atenção, o interesse e a participação dos (as) alunos (as) em meio a tantas possibilidades de informação existentes, atualmente, é algo que provoca e, muitas vezes, frustra os (as) docentes:

Eu me sinto muitas das vezes, muito desmotivada, sem interesse pra vir, porque tudo que você propõe, nada os meninos têm interesse, entendeu? Nada sente interesse [...] Se você entrar na minha sala, você vai ver que não tem o que fazer. **É triste, é triste**, mas os meninos não querem nada, a família não está nem aí. [...] **Eu posso ir pelada para a minha sala...** Ah, minha filha, pros meninos, tanto faz. Você pode levar um filme, você pode levar o que for. Os meninos não têm interesse. Não tem. É a minoria... é a minoria... **A maioria dos meus alunos, minha filha, estão em outro lugar.** De menos aqui, na sala de aula (Professora Ângela).

Ensinar a quem não quer aprender. Essa é uma das incoerências da profissão, conforme menciona Charlot (2014). No entendimento de Gadotti (2011, p. 65), “há muitos professores e professoras que se sentem infelizes na escola e principalmente na sala de aula. Falta interesse, falta disciplina, faltam objetivos claros, enfim, falta sentido para o que ensinam”. O desinteresse e a indisciplina podem ter sua origem na ausência de sentido do aprendizado. Daí a importância do (a) professor buscar junto com os (as) alunos (as) esse sentido do aprender e do ensinar, como ressalta Gadotti (2011). Para o autor, o (a) aluno (a) “só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido” (GADOTTI, 2011, p. 59).

Para tanto, Gadotti (2011) afirma ser necessário “mobilizar o desejo de aprender”, o que requer que o (a) professor (a) conheça o (a) aluno (a) e o mundo no qual este se insere, sua cultura, seus costumes, suas formas de ser e estar em sociedade. Isto implica uma nova postura por parte do (a) professor (a).

Em “O olhar que não quer ver: histórias da escola”, Tura (2000) demonstra a riqueza das interações vivenciadas pelos (as) alunos (as) de uma escola pública do Rio de Janeiro, as quais passam despercebidas pelos (as) professores (as). Dentre outras questões, a obra evidencia a dificuldade que os (as) docentes têm de enxergar, efetivamente, o que já é costumeiro, o que faz parte da rotina escolar.

Uma reação mais frequente é interpretar as condutas dos alunos (as) como indisciplinas, como arrogância e desafio à autoridade da direção e dos mestres [...]. Não há como negar que jovens, adolescentes e até crianças chegam às escolas arrogantes e desafiadores. Um desafio e uma arrogância que pode ocultar (ou revelar) a consciência de sua fraqueza diante de um mundo com eles tão desapiedado. Sua rebeldia pode ser apenas um gesto de sinceridade em uma instituição onde esperam ser ouvidos e entendidos (ARROYO, 2004, p. 41).

Nesse sentido, Arroyo (2004) acrescenta que, embora muitos (as) alunos (as) cheguem à escola arrogantes e desafiadores, não quer dizer que todas as suas condutas

devam ser consideradas como indisciplina. Ou seja, torna-se necessário um olhar atento sobre os sentimentos implícitos nas condutas dos (as) alunos (as). Parafraseando Tura (2000), essa nova postura docente requer “um olhar que quer ver”. A forma como veem os alunos condiciona as reações dos (as) professores (as) às suas condutas e influencia as estratégias pedagógicas. Arroyo (2004) destaca a necessidade de se “reeducar o olhar docente”:

Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e as educandas pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador. Pode mudar práticas e concepções, posturas até planos de aula, de maneira tão radical que sejamos instigados a aprender mais, a ler mais, a estudar como coletivos novas teorias, novas metodologias, novas didáticas. A maneira como os enxergamos pode ser determinante da maneira como vemos nossa humana docência. Passamos a ver a informação, os conhecimentos, as teorias, as técnicas de ensino-aprendizagem, e até os resultados das provas com outra luminosidade. São alunos concretos com histórias e culturas que estão sendo provados e julgados, condenados ou aprovados. Nos veremos ensinando e avaliando seres humanos (ARROYO, 2004, p. 62).

A necessidade de se “reeducar o olhar docente” embasa-se nas imagens idealizadas que muitos (as) professores (as) têm acerca dos (as) alunos (as) e na própria imagem que têm de si enquanto professores (as), conforme demonstra Arroyo (2004) ao afirmar que estamos diante de “imagens quebradas”. Esta não é uma questão periférica ou menos importante no exercício da profissão.

Dito de outra forma, se o problema está na relação dos professores com os meninos e meninas alunos, temos um grande desafio. Talvez maior não pudesse ser, pelo fato da dificuldade estar instalada na relação, no ponto de origem da docência (TEIXEIRA, 2007, p. 440).

Além da questão do interesse e da disciplina, outro desafio para o (a) professor (a) reside na heterogeneidade dos alunos e alunas. Orientar o processo de ensino e aprendizagem em turmas com níveis muito distintos de aprendizado e em meio a problemas de comportamento é algo complexo, como nos aponta a professora Francisca:

[...] Tem problemas muito sérios de questão de comportamento que também atrapalha muito, sabe? Tem meninos assim que falam muito palavrão, são muito agressivos também. Esses comportamentos também interferem na aprendizagem. E acaba tumultuando também a sala de aula. Por exemplo, este ano eu estou com três alunos com laudo⁵⁷ e esses três alunos com laudo eles não fazem as mesmas atividades dos alunos de 3º ano. Eles estão bem aquém dos alunos do nível de 3º ano. Então, eu não tenho ajuda de monitora, eu não tenho nada. Eu mesma tenho que me dedicar. Então, eu faço as minhas atividades pros meninos normais e as atividades pra eles também acompanhar. Algumas são adaptadas de acordo com a matéria que a gente tá vendo que dá pra adaptar. Outras, não dá pra fazer. Então, eu não tenho apoio

⁵⁷ Os (as) alunos (as) ditos (as) “com laudo” são as crianças que foram diagnosticadas por médicos como portadoras de necessidades especiais variadas.

nenhum de outra monitora nem nada. Então, o que que acontece? Eu paro um pouco, deixo os outros que já conseguem ler ajudar os outros que têm um pouco de dificuldade e paro quase a minha aula pra mim ajudar 3 que não sabem ler, não conseguem fazer praticamente nada sozinhos. São bem dependentes “meu” [...] E junta com o fator de indisciplina que eu tenho uns 3 que são bem difíceis...

Assegurar um tratamento com equidade a todos os (as) alunos (as), apesar de suas diferenças individuais, sociais e culturais é um dos dilemas centrais da profissão docente (TARDIF e LESSARD, 2005). A necessidade de conciliar um trabalho destinado a uma coletividade e as necessidades específicas de alguns alunos (as) exige que o (a) professor (a) realize escolhas pedagógicas privilegiando um ou outro grupo em determinados momentos de sua prática. Essa é também uma das contradições da profissão apontadas por Charlot (2014).

Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 154), “a indisciplina na classe é a dificuldade mais vezes mencionada, a principal fonte de insatisfação dos professores”. Percebemos nos relatos das professoras Francisca e Ângela que a relação com os (as) alunos (as) está de tal modo fragilizada pela indisciplina e desinteresse dos (as) alunos (as) a ponto de comprometerem as suas expectativas em relação à educação e ao êxito dessas crianças por meio da escola:

Então, eu acho que uns alunos que você já consegue até ver o perfil esse e esse que faz desse jeito, eu acho que vai pra frente. Agora, esses e esses que já vão caminhando pra esse lado, você já pode falar: não vão pra frente. Então, eu fico preocupada: será que eles vão vencer daqui pra frente? Porque a gente, querendo ou não, a gente tá formando cidadãos, né? Porque, às vezes, quando chegar lá assim: Nossa! Não sabe assinar o nome, não sabe ler direito. Que professora foi essa que passou esse menino? Então, eu fico muito preocupada nessa questão. Minha esperança pro futuro da educação, eu não vejo nenhuma, não (Professora Francisca).

O professor aqui, ele se sente muito desmotivado porque os alunos que pegam não é brinquedo, não é fácil. E, você pode perguntar pra qualquer uma das minhas colegas aí, essa participação da família que não tem. Aqui, os alunos não querem nada com a dureza mesmo. Eles vêm pra cá, tão vindo. A maioria. Têm muitos alunos bons de serviço, aí você fica até com dó. Tem uns que são, né? Que são bons. Mas, assim, é a minoria. É a minoria. Então, aqui pro futuro, eu espero que a diretora consiga muita coisa. Mas, se não conseguir, eu não vejo melhora pra cá, não. Não vejo. É uma realidade triste (Professora Ângela).

Durante o trabalho de campo e, depois, no processo de análise percebemos certo descontentamento com a profissão por parte das professoras Ângela e Francisca que nos pareceu mais acentuado que o das demais pesquisadas. Esse descontentamento se manifestou pelo pessimismo evidenciado em relação ao desempenho dos (as) alunos (as), conforme demonstram os excertos acima e em relação às condições de trabalho. É

possível que isso ocorra pelo fato de lecionarem em outras redes de ensino, possuírem uma carga de trabalho muito extensa, serem mulheres e mães responsáveis pela maior parte das despesas da família, assim como pela educação de suas filhas, aspectos que podem gerar maior desgaste e influenciar a forma como vivenciam a profissão.

Porém, o que importa em nossa análise é que as atuais condições de exercício da profissão conformam um quadro perverso para o convívio em sala de aula que coaduna as dificuldades de exercício da profissão aos problemas sociais vivenciados por muitos (as) alunos (as), conforme destacou Arroyo (2004). Teixeira (2007) acrescenta o descompasso entre o perfil de aluno idealizado pelo (a) professor (a) e o (a) aluno (a) real:

[...] A contemporaneidade trouxe e continua trazendo novos fatos e questões que interpelam a escola e os professores, colocando-os sob fogo cruzado. Entre outras razões, porque os novos perfis sociais, registros culturais, histórias e trajetórias escolares individuais e familiares e os comportamentos das crianças, adolescentes e jovens que chegam à escola não os agradam. Em geral, estão fora das expectativas, dos desejos e modelos constituídos pelos docentes por várias razões. Sendo assim, grande parte dos docentes se vê obrigada a trabalhar e a se relacionar com tipos humanos e sociais que não escolheu, com os quais não se identifica, não tem simpatia e empatia. Este fato, ao lado de suas precárias condições materiais e objetivas de trabalho, entre outros problemas a serem enfrentados, tem levado a condição docente a realizar-se, ou melhor, a manifestar-se como uma condição doente, na experiência de centenas de professores (TEIXEIRA, 2007, p. 438).

Portanto, as dificuldades vivenciadas por algumas crianças somam-se às dificuldades de exercício da docência e revelam-se sob a forma de indisciplina. De acordo Tardif e Lessard (2005), às vezes, a indisciplina se caracteriza por problemas menores como a dificuldade em fazerem silêncio e manterem o interesse e a participação. Entretanto, em situações mais extremas, a indisciplina escolar esbarra na violência urbana, conforme observamos no relato da professora Raimunda:

Os alunos eles são assim... [silêncio] Eles tão naquela fase que de rebeldia tão grande porque é aluno [sussurra com medo de ser ouvida por pessoas que estão na rua e completa: que usa droga dentro da escola]. Leva droga pra quadra, entendeu? [fala baixo] E assim, não respeita os professores. Manda tomar no [...], fala coisas horróricas com os professores. E assim, eram alunos que eram nossos. Alunos que a gente conviveu desde pequeno. E foi pro 6º ao 9º ano e se tornaram rebelde de uma tal forma... E isso a gente fica chateado, porque são colegas nossos de escola, né? E a gente vê a frustração deles. Pro cê ter uma ideia, neste ano, acho que todos.... ou se não foi todos, quase todos, pediram transferência. Cê vê a dificuldade que está sendo, entendeu? Tá sendo trabalhado, a Prefeitura, a equipe da nova gestão tá ajudando? Tá. Tá participando? Tá. Mas, só que tem que estar mais junto deles, porque eles não tão passando.... eles tão tendo muita dificuldade mesmo. Como que você vai debater com um jovem que cá fora ele.. [gesticula uma arma de fogo], né? Como que cê vai debater com um jovem que ele não tá nem aí? Se amanhã, ele te matar, pronto, né? Então, tem esses problemas muito graves aqui na escola, né? Na comunidade em si, não na

escola. A comunidade. E os professores eles ficam frustrados, porque vai dar uma aula, não consegue dar uma aula, né? Tem dificuldade. Claro que tem N coisas que acontece, que poderia ser modificada até por eles também. Mas, só, que eles se sentem mesmo coagidos, eles se sentem assim, acho que decepcionados com as coisas que acontece... E nada tá sendo resolvido, porque... [demonstra que não tem jeito]. Várias entidades estão participando pra ver se faz alguma coisa pra comunidade escolar, pros alunos, entendeu? Ou seja, o delegado, a Ação Social, o CRIA, que faz parte da Ação Social, a Secretaria de Educação...

Nota-se que a questão relacionada à indisciplina incomoda tanto os (as) professores (a), a ponto de muitos (as), conforme o relato da docente, já terem pedido transferência da escola em que a professora Raimunda leciona, especialmente, por conta da violência urbana que atinge o bairro e, obviamente, os (as) alunos (as). No entendimento de Charlot (2014), a violência escolar é um dos maiores problemas que o (a) professor (a) enfrenta na atualidade. Esse fenômeno, segundo o autor, envolve situações bastante distintas - agressões físicas, ameaças graves, pequenas brigas, assédio, palavras racistas, indisciplina escolar, indiferença ostentatória para com os assuntos da escola - que incorrem sobre a escola, a família e a sociedade.

Muitas vezes, as necessidades dos (as) alunos (as) geram um sentimento de impotência por parte dos (as) professores (as) (TARDIF e LESSARD, 2005), diante de poucas possibilidades de intervenção. Segundo a narrativa da professora Raimunda, esboça-se uma iniciativa coletiva entre os órgãos da Secretaria de Educação e da Assistência Social para tentar solucionar os problemas sociais do bairro. Trata-se de um bairro periférico da cidade, o qual convive, frequentemente com a violência urbana. Violência esta que interfere no cotidiano escolar e no trabalho docente:

Há pouco tempo agora, a polícia teve aqui dentro da escola, **armada** [abaixa o tom de voz]. Eu tava dentro de sala. Minha porta tava aberta, eu achei que era o PROERD⁵⁸. Quando eu vi o policial armado, eu fechei minha porta. Nisso, quando eu fechei minha porta, eu acho que ele pensou que tinha aluno... pessoal da comunidade aqui dentro da minha sala. Aí, ele abriu a porta assim, armado. Os meninos assustaram! Eles jogaram spray de pimenta dentro do banheiro. Imagina! Crianças. Spray de pimenta? Eles pegaram dois dentro da... Eles tão presos até hoje. Então, assim... [silêncio] Não, são alunos da escola, não. Eles ficam aqui na porta. Ficam, porque não tem quadra pra eles. Aí, vão tudo pra quadra. O único lugar que eles têm pra esporte é aqui na quadra da escola. Aí, eles entram por trás. Só que a polícia tava chegando. Não sei se estavam armados ou o que que é. Sei que eles correram. E onde que eles **correm**? Pra escola. Aí, correram e esconderam aí. Tava cheio de polícia e foi aquela confusão. Só que a gente já tem uma estrutura, porque sempre foi passado pra gente que quando acontecer alguma coisa na comunidade, fecha a sala sua, fica dentro de sala, acalma os meninos, finge que nada tá acontecendo [barulho de caminhão na rua] Então, a gente já é preparada com isso. Sempre a gente conversou sobre isso. Então, nós ficamos

⁵⁸ Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD

dentro de sala de aula. Tranquilo. Só que na hora que eu abri a minha sala, eu assustei porque... A minha sala é aqui em cima [aponta a sala]. E jogou o spray de pimenta lá, mas o vento trouxe o cheiro. O cheiro veio até a mim. Eu não parava de tossir! Eu não parava. Imagina as crianças que estavam aqui... Porque jogaram o spray de pimenta no banheiro da escola procurando esses dois. Esses dois meninos. É rapaz... Eles acharam que tavam escondidos no sótão. E não eram alunos da escola. Foram alunos da escola, mas, no momento, não eram. Entendeu? (Professora Raimunda).

Conforme a narrativa da professora Raimunda, o bairro não oferece outro espaço para a prática de esportes além da quadra da escola. É uma comunidade que convive com problemas sociais e urbanos diversos como a ausência de espaços adequados para atividades de cultura, lazer e esporte, aspecto que merecia a atenção do poder público. São questões importantes que interferem na qualidade de vida dos (as) moradores (as) e nas interações das crianças, adolescentes e jovens tanto no espaço escolar quanto fora dele e que acabam incidindo sobre o trabalho docente.

Há que considerar, ainda, tendo em vista sua relevância, o fato de que a sala de aula e a aula trazem à cena, assim como toda a escola, o que está do lado de fora; o que, mesmo não lhe pertencendo, irá construí-la. Estando no mundo, de que são parte, ambas, escola e aula, dele recebem o que nele se passa: do mais saudável ao menos desejável. A questão social nelas está colocada e recolocada a cada dia, direta e indiretamente, nas histórias individuais e coletivas de docentes e discentes. Neste particular, destacam-se os problemas oriundos das desigualdades sociais que se refletem nas desigualdades escolares e no desempenho escolar das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Destacam-se, também, pelas suas repercussões na escola, a questão do consumismo e da violência, em todas as suas formas, ao lado de outros problemas oriundos dos novos ordenamentos da vida social e dos processos produtivos, entre eles as novas configurações da família. Tem-se, ainda, a questão da perda do sentido, da experiência e da narrativa na sociabilidade contemporânea. Ressalta-se, ademais, o aspecto do tempo e suas rítmicas, vinculadas à produtividade e à rapidez, cada vez mais submetidas às exigências da acumulação do capital e do mercado, ao que se somam a problemática da banalização, da mercantilização e da espetacularização da vida, do mundo, do corpo, do sujeito (TEIXEIRA, 2007, p.437).

Com essa análise da autora, podemos perceber que a relação professor(a)-aluno (a) não se restringe ao contexto da sala de aula, ao contexto da escola. Ao contrário, sofre as influências do entorno e expõe as condições de vida a que alunos (as) e professores (a) estão submetidos (as) e interfere diretamente na condição docente e no envolvimento dos (as) professores (as) com a profissão.

5.2. Da relação família e escola

Ah, se a família participasse, eu me sentiria mais valorizada tanto que eu acho que o trabalho seria melhor, porque a gente precisa dessa parceria família e escola e como tem umas mães que não apoiam seus filhos e não assim, acompanham a sua vida escolar, então, eu acho que atrapalha um pouco e impede de algumas coisas que a gente poderia tá conseguindo mais (Professora Francisca).

No processo de análise das entrevistas narrativas, constatamos a importância que as professoras atribuem à relação família-escola para o desempenho dos (as) aluno (as) e o trabalho docente. Das cinco entrevistas que realizamos, a participação da família foi ressaltada, reiteradamente, em três narrativas. Entre essas, a professora Edinalva, a qual afirmou que essa questão foi apontada como o seu maior desafio no início da profissão:

É aí que a gente [se] depara com os desafios, né? Principalmente, a questão da família, assim. Eu acho que a família vê a professora como **única** pro filho dela. Eles não entendem muito que você tem um papel coletivo, que cê tem que ter um olhar coletivo. Isso que eu percebi muito na Educação Infantil. Elas acham que você tem a todo tempo dar atenção só pro filho dela. E isso, sabe? Era o maior desafio meu.

As outras duas docentes, as professoras Raimunda e Cristina, embora não tenham destacado a relação família-escola durante as entrevistas, pontuaram-na no questionário como um dos desafios da profissão docente. Sendo assim, verificamos que essa temática é um assunto que, a despeito das muitas abordagens já realizadas, ainda precisa ser investigada. Nosso esforço desenvolveu-se no sentido de compreender como a relação família-escola tem sido investigada e, ao mesmo tempo, analisar a sua importância para a promoção da valorização docente.

Iniciamos esse capítulo discutindo a relação a família e a escola e a influência das condições socioculturais. Destacamos ainda, as estratégias desenvolvidas pela escola para promover a participação familiar na vida escolar dos (as) alunos (as).

A relação família e escola tem sido investigada por meio de distintos enfoques: como resultante de transformações sociais vivenciadas por ambas as instituições (NOGUEIRA, 2005; BOLÍVAR, 2006, TEDESCO e FANFANI, 2004); sob a perspectiva do confronto entre lógicas socializadoras distintas (THIN, 2006); do ponto de vista das estratégias familiares frente à escolarização nos meios populares (LAHIRE, 2004); da pouca delimitação das responsabilidades educativas de ambas instâncias (NOGUEIRA, 2006; BOLÍVAR, 2006), o que, por sua vez, traz novas exigências

profissionais aos (às) professores (as) (ACUÑA-COLLADO, 2016; TEDESCO e FANFANI, 2004), entre outras.

Ainda que muitas outras variáveis incidam sobre a valorização docente, tais como a estrutura física e material das escolas; o contexto social onde a instituição está inserida; a formação e as condições de trabalho dos (as) professores (as); o currículo; as formas de avaliação, dentre outras; a participação da família é um fator importante para o desempenho escolar do (a) aluno (a).

Embora a sua contribuição seja enfatizada pelos (as) professores (as), percebe-se que essas instâncias têm vivenciado, frequentemente, uma relação tensa e conflituosa na atualidade. Esse conflito pode ser explicado, dentre outras coisas, pelas transformações ocorridas na família, na escola e na sociedade, principalmente, nas últimas décadas.

Na origem do estado moderno, a socialização das novas gerações repousava sobre um tripé formado pela família, pela Igreja e pela escola. Esta última foi adquirindo um peso cada vez mais importante com o avanço dos processos de industrialização e urbanização. Igreja e família experimentaram transformações muito profundas como resultado de uma série de macroprocessos de longo prazo, tais como o avanço contraditório dos processos de secularização (já que estão acompanhados de novas formas de religiosidade), a presença cada vez mais sistemática dos meios de comunicação de massa e outros consumos culturais, a incorporação da mulher no mercado de trabalho, a fragmentação e a instabilidade das configurações familiares, as mudanças nos modelos de autoridade, etc. Esses processos produziram mudanças profundas nos sistemas de instituições responsáveis pela socialização infantil e juvenil. A escola está submetida a um novo conjunto de demandas sociais (TEDESCO e FANFANI, 2004, p. 70).

Conforme destaca Bolívar (2006), essas transformações têm acarretado uma dilatação das atribuições da escola – não sem profundas tensões – a qual tem assumido a formação integral da criança (formação moral, cívica e socialização primária) e o desenvolvimento cognitivo e cultural em meio à complexidade e instabilidade de um conjunto de saberes. Assim como a família, a escola também passou por transformações importantes, conforme demonstra Nogueira (2005):

Sob o peso de fatores como as legislações de extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino, a complexificação das redes escolares e a diversificação dos perfis dos estabelecimentos de ensino, as mudanças internas nos currículos, nos princípios e métodos pedagógicos e todo o funcionamento das instituições escolares que passa a influenciar intensamente o dia a dia das famílias (NOGUEIRA, 2005, p.572-3).

Esses fatores trouxeram maior sistematização ao trabalho educativo e novas exigências ao trabalho docente, especialmente, no que se refere à heterogeneidade dos (as) alunos (as) e suas famílias. As transformações ocorridas influenciam a relação

família e escola e, conseqüentemente, a percepção dos (as) professores (as) quanto a importância da escolarização para os pais. Acerca dessas transformações e suas repercussões na escola fala uma das professoras:

Hoje a educação é como se fosse um depósito! A escola é como se fosse um **depósito** de menino. E antes [...] eu acho que a gente tinha mais valor pros pais, pra família do que nos dias de hoje. Os pais procuravam mais.... Reuniões de pais eram mais cheias, tinha mais participação... A família contribuía com tudo que eu pedisse... Eu sentia prazer em ir trabalhar, sabe? Tudo que você propunha fazer a família tava disposta a participar [...] Teve até uma reunião de pais que eu falei isso. A escola sozinha não faz nada pelo aluno, né? É, uma participação da família que tem que ter. E nem a família faz sozinha. Então, eu falava que o sucesso que eu tava tendo com os meninos é porque as famílias participavam muito, muito mesmo (Professora Ângela).

Depreende-se do relato da professora que há no senso comum escolar, certo “lamento nostálgico em relação a uma escola perdida que não voltará mais” (BURGOS, 2014, p. 64). De acordo com Burgos (2014), a escola atual, desafiada pelo desinteresse do (a) aluno (a) e pela indisciplina, apontaria a família e não a própria forma escolar como a origem das dificuldades de aprendizado. Outra professora também nos aponta o seu descontentamento com as mudanças ocorridas nas relações família-escola.

Outro problema que atrapalha muito os meninos são os pais, porque alguns a gente sabe que tem acompanhamento. Aí, qualquer coisa que a gente precisa, que a gente vê que não tá indo bem a gente manda chamar, aí a mãe vem e acompanha, mas tem uns que não vêm, não dá nenhuma... assim respaldo de nada. A gente chama que não tá comportando, porque também tem problemas muito sérios de questão de comportamento que também atrapalha muito, sabe? Tem meninos assim que falam muito palavrão, são muito agressivos também. Esses comportamentos interferem também na aprendizagem (Professora Francisca).

Conforme o relato da professora, os problemas relacionados ao comportamento dos (as) alunos(as) acabam por se sobrepor à aprendizagem. “O fato é que as condutas morais dos alunos (as) nos preocupam atualmente mais do que os processos de aprendizagem” (ARROYO, 2004, p. 45). Para Arroyo (2004), os problemas de conduta dos (as) alunos (as) obrigam as famílias, as escolas, a sociedade, os governos, a mídia, as ciências humanas, o direito e as políticas sociais a elaborarem intervenções coletivas. Trata-se, portanto, de uma responsabilidade compartilhada e que não deve recair apenas sobre os (as) professores (as):

A sociedade destrói a infância e espera das professoras e dos professores que conciliem sua bondade, cuidado e carinho com a mais absoluta indolência da sociedade e dos governos. Que esperam da escola? Que seja apenas uma saída de emergência? Que a imaginação dos mestres mais uma vez tente corrigir as imposturas que a sociedade comete contra a infância? [...] A infância, adolescência e juventude reais estão desmontando uma cômoda ilusão da sociedade: deixemos por conta da educação, da escola e de seus

professores darem conta de uma infância, adolescência e juventude que nos incomoda. Os profissionais das escolas não estão dispostos a reproduzir mais essa cômoda ilusão. A responsabilidade não será coletiva? Da sociedade e dos governos. O que nos cabe? (ARROYO, 2004, p. 22)

No tocante a delimitação de responsabilidades referentes à tarefa educativa, Bolívar (2006) considera que algumas atribuições referentes à socialização primária das crianças têm sido delegadas à escola. A afirmação do autor ressoa na percepção das docentes, como constatamos no excerto abaixo:

Mando bilhete, a escola entra em contato, a mãe não vem. Aí, tem o caso da família que a família hoje,... não sei se a gente pode dizer que não é estruturada. Mas, não tem aquela estrutura. Tem coisas que tá assim que tá delegando muito pra gente professor tá resolvendo. Então, a família tá deixando assim: é a escola. **A escola educa, é a escola que vai cuidar e que vai preparar o meu filho pro mundo.** Que esquece que tem filho e deixa tudo por nossa conta (Professora Francisca).

Para Acuña-Collado (2016), as exigências da escola baseiam-se em um modelo de família do tipo nuclear ideal, desconhecendo-se assim, as imposições que a pobreza, a ausência de um dos pais, os problemas cotidianos e a insuficiência de recursos cognitivos, materiais e sociais impõe a muitas famílias. Apesar da necessidade de problematizarmos essa concepção docente acerca das famílias populares, vistas como desestruturadas, por não corresponderem ao modelo de família nuclear considerado o mais adequado pelas professoras, é importante considerar que o meio afetivo familiar é um espaço privilegiado para a primeira socialização (período de formação de atitudes, valores, autocontrole, sentido de responsabilidade, dedicação aos estudos e ao esforço pessoal, desenvolvimento social, autonomia, etc.), tendo um papel mediador importante entre a criança e o meio social, assim como entre a criança e a escola, conforme ressaltou Bolívar (2006). Esse conjunto de disposições construído, especialmente, no seio familiar, remete-nos aos cinco fatores destacados por Lahire (2004) para a compreensão do sucesso escolar nos meios populares, os quais são: as formas familiares de apropriação da escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

De acordo com Bolívar (2006) a escola não pode atender a todas as necessidades de formação dos (as) alunos (as), as quais também são de responsabilidade da família e dos meios de comunicação. No entendimento do autor, delegar toda a responsabilidade educativa aos professores (as) pode aumentar a insatisfação e frustração docentes.

É a partir dessa assertiva que podemos compreender a importância que os (as) professores (as) atribuem à participação da família na vida escolar das crianças. Ao se envolver com as atividades e assuntos da escola, a família favorece o aprendizado do (a) aluno (a) e, conseqüentemente, o trabalho do (a) professor (a). Em outras palavras, o sucesso do (a) aluno (a) é também o sucesso do (a) professor (a) e a participação da família na vida escolar das crianças é considerada pelas docentes um componente importante nesse contexto.

Por outro lado, quando não percebem o envolvimento da família, os (as) docentes têm a impressão de exercerem um trabalho solitário e desvalorizado, como mostra essa professora Ângela:

De 23 alunos, na reunião que a gente fez pra poder pedir o reforço [...] para os meninos que precisam aprender a ler e eu taria trabalhando alfabetização com eles, pergunta se veio algum pai. Vieram uns 4 pais. Vieram uns 4 pais só! Então assim, você fica sem ter o que fazer. Eu acho que isso aí, a gente está sendo desvalorizada, porque se a família não quer ajudar, a família não tá apoiando o professor, nem nada, então assim, você está sendo desvalorizado.

O não atendimento das famílias aos chamados da escola é percebido pelas docentes como um fator de desgaste profissional, haja vista que a escola não é a única instituição responsável pela educação da criança. Como afirma Acuña-Collado (2016), diante da falta de articulação com a família e os meios de comunicação, os quais, segundo o autor, também possuem uma responsabilidade educativa, assumir isoladamente a tarefa educativa é fator de tensão e desmoralização docente.

E não foi uma reunião só que a gente marcou, não. Foram **várias** reuniões, sabe? E colocou lá [na agenda do aluno] ainda que era pra falar do desenvolvimento dos meninos. Não vieram. Aí, tinha criança que a diretora tava deixando aqui, em vez de elas irem pra casa 11:30 h, elas estavam ficando aqui mais uma hora pra poder ficar com a professora de reforço. Tem pai que nem veio procurar saber o que que estava acontecendo. Porque que o menino estava chegando tarde. Ou mesmo, se o menino fosse embora, pronto. O pai não voltava com o menino, nem nada, sabendo que o menino tava precisando do reforço. É que aqui, a família tá deixando muito a desejar (Professora Ângela).

As estratégias desenvolvidas pela professora em questão para sanar as dificuldades de aprendizado têm esbarrado no pouco envolvimento dos pais e isso causa frustração profissional à docente. De acordo com Burgos (2014), algumas estratégias relativamente simples poderiam estimular a presença dos pais nas reuniões escolares, tais como a receptividade da equipe escolar (por exemplo, oferecendo um cafezinho ou suco para as famílias); a sinalização de forma simples e clara para as salas de reunião; a pontualidade; e o conforto, tanto no que se refere a cadeiras suficientes para todos (as)

quanto à qualidade da acústica. Além desses aspectos mais concretos, a questão da qualidade do diálogo também se destaca.

No que diz respeito à natureza das reuniões escolares, é bastante ilustrativo o trabalho etnográfico realizado por Tura (2000) em uma escola pública do Rio de Janeiro. Segundo a autora, em todas as reuniões de pais que ela assistiu, algumas orientações da equipe escolar foram recorrentes:

[...] todo aluno deve ter um tempo de estudos todos os dias (algo em torno de 1h30min); os alunos não devem deixar para estudar a matéria da prova nas vésperas; o estudo deve ser constante; os jovens precisam de um lugar sossegado para os deveres de casa e a família deve providenciar isso; os pais devem abrir um espaço no seu tempo diário para dar atenção aos trabalhos escolares de seus filhos e saber o que eles andam aprendendo; a escola sozinha não pode dar conta de tantas tarefas e, por isso, os familiares devem ajudar; o ano está se concluindo e está no momento de um esforço redobrado (TURA, 2000, p. 78).

Para a escola, todas essas estratégias de participação em âmbito familiar poderiam contribuir, indubitavelmente, para o desempenho do (a) aluno (a), especialmente, por favorecerem a construção do hábito de estudo. Entretanto, a organização no modo de vida das famílias populares, frequentemente, não favorece ou até mesmo impossibilita a realização dessas práticas. Diante disso, a postura dos pais nas reuniões assistidas por Tura (2000), variavam entre o desânimo por não saberem como ajudar os (as) filhos (as) e um silêncio tão profundo que chegava a lhe incomodar.

Em outras palavras, conforme pontuado por Silva (2014) a distância entre as famílias populares e a escola justifica-se por barreiras de natureza sociocultural, incluindo, a linguística.

Acontece que para a maioria desses pais – com uma escolaridade curta e, por vezes, penosa – o ato de se deslocarem a um recinto escolar era tudo menos natural. Tratava-se de entrarem num espaço, físico e social, cujas relações formais e informais não dominavam, incluindo, amiúde, o uso da linguagem ali considerada correta (SILVA, 2014, p. 419)

Considerando que a relação entre a família e a escola é mediatizada pelo (a) aluno (a), justifica-se a necessidade de coerência entre os processos educativos que se desenvolvem na família e aqueles que ocorrem na escola, conforme demonstra Nogueira (2005). De modo geral, verifica-se um descompasso entre as expectativas e estratégias educacionais de ambas as instâncias. Há uma “cultura de acusação e desconfiança mútuas” entre a família e a escola, a qual deve ser superada pelas seguintes razões: por compartilharem objetivos comuns referentes à escolarização da criança; por tratar-se de uma atribuição que não pode ser delegada a outras instâncias; pela influência dos meios

de comunicação e grupos de pares e, por fim, porque os resultados das avaliações nacionais e internacionais têm demonstrado que a participação da família é um fator de qualidade (ACUÑA-COLLADO, 2016).

Embora as professoras participantes da pesquisa ressaltem a contribuição da participação da família no desempenho do (a) aluno (a), percebemos certo desconhecimento das condições sociais e culturais, as quais podem influenciar essa participação e o desempenho da criança, conforme demonstra o excerto a seguir:

[...] eu trabalho em uma outra escola com a mesma série e a atividade que eu dou lá, **eu não consigo aplicar aqui**. E é a mesma série. Por que que tem essa diferença? Por que que tem essa diferença entre o ensino? Por que lá é particular? É, mas, não só porque lá é particular... As crianças são as mesmas. A atividade é a mesma. Não deveria ter essa diferença de ensino. Aí, a gente fica ainda mais desmotivada... (Professora Ângela).

Outra docente argumenta que a ausência de comunicação entre a família e a escola interfere no seu conhecimento acerca dos problemas vivenciados pelo (a) aluno (a), os quais podem influenciar no seu aprendizado escolar:

[...] se você vê que [o aluno] tá com indisciplina, que não tá comportando... Se você chama a mãe, a mãe vai tentar resolver, conversar, a gente pode tentar encaminhar pra ver se tá acontecendo alguma coisa em casa, às vezes é o pai que bebe, a mãe é separada, a mãe apanha que a gente tem caso disso aqui na nossa sala que a mãe apanha. Então, se ela viesse e “exposse” isso pra gente quando a gente chama e ela desse um retorno pra gente e a gente conseguisse... Às vezes, ele tá sentindo alguma coisa, ele tá vendo isso e tá demonstrando isso aqui na escola. Como a família não passa, como que eu vou saber o que que tá acontecendo em casa? (Professora Francisca)

Embora saibamos que haja muitas outras formas de comunicação e aproximação entre a família e a escola, entre elas, a própria criança, é necessário que os (as) professores (as) compreendam o contexto onde o (a) aluno (a) se situa como um todo, como um conjunto de interações, conforme destacou Acuña-Collado (2016). Segundo o autor, é importante que a escola estimule o diálogo com as famílias, procurando conhecer suas vivências e dificuldades. Essa disposição para a compreensão do contexto onde aluno (a) e família se situam, bem como para os seus sentimentos e expectativas perante a escola, remete-nos ao conceito de alteridade, que por sua vez, exige a construção de um diálogo entre a escola e a família.

Nessa mesma direção, Burgos (2014) aponta a necessidade de os (as) professores (as) conhecerem o mundo do (a) aluno (a), ou seja, a sua realidade social e familiar. Segundo o autor, quando a escola estabelece um vínculo efetivo com a comunidade também se fortalece institucionalmente, uma vez que passa a constituir-se como uma referência para a vida local. Charlot (2014) argumenta acerca da

especificidade da escola, onde não se ensina o que se pode aprender na família e na comunidade; não se ensina do mesmo modo que na família e na comunidade. Se assim o fosse, a escola não teria sentido. Mas, a escola deve ser vinculada à comunidade.

Burgos (2014, p.122) menciona que os cursos de formação inicial e continuada têm destacado a necessidade de se considerar o conhecimento prévio das crianças e adolescentes para a adoção de estratégias de aprendizagem em suas orientações didáticas e pedagógicas, propondo a ampliação dessa concepção de “dialogar com a realidade concreta de seus alunos, o que necessariamente implica levar em conta sua família e sua vizinhança”.

Conforme apontado por Acuña-Collado (2016), nesse contexto de relação entre a família e escola, emerge-se uma nova exigência sobre o trabalho do (a) professor (a) por meio de uma necessidade imperiosa dos (as) professores em preparar-se para as relações de convivência profissional e resolução de conflitos, os quais, às vezes, chegam a alguns extremos, conforme destaca a professora Ângela:

Nossa, aqui já aconteceu situação de mãe vir aqui e querer bater na gente. **E querer bater na gente!** Então, assim, você tem que manejar muito o que fala, porque senão eles vêm aqui e quer bater na gente mesmo.

Em outras palavras, impõe-se uma nova atribuição aos (às) professores (as) para o exercício da profissão, que por si só, já é bastante complexa (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Conforme destaca Bolívar (2006), a relação com as famílias não é algo dado, e nesse sentido, deve ser construída considerando-se a sua possibilidade em contribuir com o trabalho escolar, a melhora da aprendizagem dos (as) alunos (as), o moral dos (as) professores (as) e a reputação da escola na comunidade. É possível que a formação inicial e continuada seja um espaço para a promoção da relação família-escola, para a qual se faz necessário “formar docentes que saibam lidar com a diversidade e a diferença que caracterizam os sistemas educativos de massas” (BURGOS, 2014, p. 430). Dessa forma, ampliar-se-ia a capacidade de diálogo com as famílias por meio da reflexão sobre a relação entre a família e a escola e da construção de novas estratégias de participação.

Nesse sentido, é necessário considerar a possibilidade de que pais e professores (as) tenham compreensões distintas sobre o conceito de participação. Para a escola, a demonstração de envolvimento dos familiares ocorre, especialmente, por meio da presença nas reuniões escolares, do acompanhamento dos deveres de casa e do atendimento aos chamados dos (as) docentes (as), conforme relata a professora:

Chega aqui, às vezes, a gente também tem esse momento de fazer a correção do dever de casa. Eu posso contar no dedo quais são os que trazem o dever de casa pronto. Então, a gente vê que não tá tendo o acompanhamento da família [...]. Quando a gente chama e pede essa participação, eles não vêm. Igual, por exemplo, a gente faz reunião de notas, né, pra entregar as notas do bimestre. E, em 15 alunos que eu tenho e olha que são poucos, se vieram 6 pais na reunião pra buscar o boletim, foi muito. Então, eles não tão ligando pra saber... (Professora Francisca)

Em outro momento da entrevista, a docente destaca a contribuição dos pais no que se refere aos estudos preparatórios para as avaliações:

Então, eles não tão ligando pra saber, porque eu tenho uma filha e eu fico preocupada demais. Eu sento com ela pra estudar. O dia que tem prova, ela senta comigo. Eu mando bilhete. Aqui, mando... [sinaliza com as mãos que não se importam]. Eles nem... Igual, por exemplo, essa semana é de teste. Aí, hoje, eu dei teste de geografia. Falei assim: Amanhã, é teste de matemática, viu gente? Não esquece, não! Aí, quando chega, por exemplo, amanhã que eu perguntar: e, aí gente, estudou? Teste de quê mesmo, professora?

A participação nas reuniões, o atendimento aos comunicados da escola e o auxílio nos deveres de casa e a preparação para as avaliações, entendidos pela escola como participação familiar, conforme demonstra o excerto acima, envolvem certo domínio linguístico e comunicacional, que muitas vezes, a família não possui e pode ajudar a compreender o seu distanciamento em relação à escola:

A gente sabe que a mãe não [vai] fazer o acompanhamento do dever de casa, porque tem algumas mães aqui, no caso, também, que não sabem nem ler. (Professora Francisca).

Percebe-se assim, que as práticas familiares em relação à escola estão fortemente condicionadas por várias outras questões, dentre as quais, a pouca escolarização das famílias, que por sua vez, incide diretamente, na interação da criança com o universo escolar (LAHIRE, 2004). Além da pouca instrumentalização no que se refere ao domínio de conhecimentos para o acompanhamento das atividades escolares, conforme esperado pela escola, é necessário considerar que a organização de muitas famílias das camadas populares pode impossibilitar ou dificultar o atendimento às demandas escolares por participação. O excerto abaixo é ilustrativo das dificuldades sociais vivenciadas pelos alunos e suas famílias:

Eu tenho aluno de todos os tipos dentro de sala. Eu tenho que ter um jogo de cintura muito grande com eles, porque tem alunos com pais drogados, tem aluno que pai faz já fez isso.. Tem alunos com pai preso. Então, assim, quando eu vim pra cá, eu tinha muita dificuldade nisso, porque, às vezes, eu falava: eu vou mandar chamar seu pai! Aí, vinha [algun aluno] e falava: Ah, ô tia, o pai dele tá na cadeia. Roubou não sei o “quê” (Professora Raimunda).

“O jogo de cintura” apontado pela professora refere-se a essa compreensão do contexto familiar e social vivenciado pelo (a) aluno (a). Diante de tal informação, a professora sabe que a família em questão, dificilmente, terá condições de atender aos chamados da escola e de exercer uma participação efetiva na vida escolar da criança. A mãe ou outro (a) responsável terá sua participação na vida do (a) aluno (a) condicionada por esse contexto. E, nesse caso, assim como em muitos outros, para a família a participação pode significar, por exemplo, o cuidado com a manutenção da assiduidade da criança na escola, a garantia dos materiais escolares básicos, a oferta do uniforme escolar, enfim, aspectos que não compreendem, do ponto de vista da escola, o conceito de participação.

As razões supracitadas acabam por questionar a suposta falta de interesse dos pais. No entendimento de Thin (2006), pais pouco escolarizados não se envolveriam, efetivamente, na escolarização das crianças por receio de prejudicá-los. Para Burgos (2014), a suposta falta de interesse seria, na verdade, confiança das famílias populares na escola e respeito ao trabalho dos (as) professores (as).

No entendimento de Burgos (2014), as famílias populares valorizam a escola, no entanto, as suas estratégias frente à escolarização não são percebidas pelos (as) docentes, constituindo-se um tipo de “envolvimento invisível”. Correspondem ao apoio possível de ser oferecido aos (às) filhos (as) diante das suas condições socioculturais, porém, como este ocorre no espaço doméstico, não é perceptível aos olhos dos (as) professores (as).

Ainda refutando a ideia da omissão parental, Thin (2006) propõe o conceito do confronto entre lógicas socializadoras distintas para compreender as tensões entre a família e a escola na atualidade, na qual as práticas escolares tendem a se sobrepor às familiares. A escola, enquanto instituição voltada para o ensino, pressupõe toda uma organização dos tempos, espaços e práticas para a aprendizagem, ao passo que a socialização das crianças nas famílias populares não é determinada por princípios pedagógicos e acontece de maneira fluida conforme as contingências da vida cotidiana. Sua rotina é condicionada pela irregularidade dos horários de trabalho, que por sua vez, influenciam o planejamento das atividades familiares. Além disso, é importante considerar as diferenças de acesso ao capital cultural nos meios sociais, os quais influenciam a aprendizagem escolar, como demonstram Nogueira e Nogueira (2004).

As práticas familiares ante a escolaridade são sempre maneiras de se apropriar da situação escolar que os pais não podem contornar. As

modalidades dessa apropriação entram em contradição com as expectativas e os desejos dos professores. Assim, uma parcela dos pais (sobretudo os mais desprovidos diante dos saberes e da pedagogia escolares) não participa regularmente do trabalho escolar, ou intervém apenas quando os resultados pioram substancialmente. Para esses pais, o que predomina é o sentimento de incompetência, e até o temor de prejudicar seus filhos. Em seguida, eles consideram que o papel da escola e dos professores é se ocupar de todo o processo de escolarização, aí incluídos o aprendizado das lições e a realização dos exercícios escritos (THIN, 2006, p. 222).

Entretanto, os (as) professores (as) podem atuar no sentido de promoverem a relação entre a família e a escola e, assim, beneficiar a comunidade escolar, a aprendizagem das crianças (ACUÑA-COLLADO, 2016) e o próprio exercício da profissão docente, conforme explicitado anteriormente.

Segundo Bolívar (2006), nos contextos menos privilegiados socioeconomicamente, a atuação da escola pode ampliar-se para além do espaço educativo e assim oferecer um conjunto de serviços aos (às) alunos (as) e suas famílias em parceria com outras organizações da comunidade, por exemplo, a abertura das escolas fora do horário de aula para a oferta de serviços de saúde, cultura e educação, entre outros.

Dessa forma, o autor propõe que a escola se torne um espaço de promoção do desenvolvimento sociocultural da comunidade onde se encontra. Em um dos relatos das professoras participantes da pesquisa, percebemos uma tentativa da direção da escola em oferecer serviços dessa natureza para a comunidade:

Eu gosto muito daqui, o pessoal é muito gente boa, só que, a realidade aqui... Aqui é um bairro tão perto [da cidade], mas assim, é tão sem cultura, sabe? E [a diretora], eu acho que percebeu isso e ela tá querendo, sabe? Ela tá querendo ajudar. Igual ela tá trazendo um monte de coisa pra cá. E eu acho que assim a comunidade vai sentir uma valorizada e eu espero que eles acordem e comecem a dar mais valor pra isso aqui, entendeu? [...] Igual amanhã, o pessoal do CRIA [O Centro de Referência à Criança e ao Adolescente] vai vir, né? Aí, eu acredito que muitos pais vão colocar os meninos no CRIA. Aí, eles vão ter outras coisas pra tá fazendo [...] Vai ter balé, karatê, essas coisas... Eu acho que deve dar uma melhorada nesses meninos, sabe? E aí, a família começar a enxergar que precisa da escola, que precisa do professor, que o professor tá aqui é pra ensinar, não é pra poder tomar conta do filho deles (Professora Ângela).

Percebe-se assim, que a escola pode contribuir para o desenvolvimento social e cultural do seu entorno e, nesse sentido, proporcionar uma nova relação com as famílias. Conforme demonstrado anteriormente, a apropriação dos espaços escolares para o desenvolvimento da comunidade é, segundo Bolívar (2006), um caminho possível para o estreitamento da relação família e escola e, conseqüentemente, para o trabalho docente.

Tendo em vista que as questões sociais interferem na escola e que muitas vezes, escapam à competência dos (as) professores (as), torna-se necessário que outros (as) profissionais atuem na tarefa educativa, conforme destaca a professora Edinalva: “Acho que na escola poderia ter mais profissionais que poderia estar ajudando a gente, tipo psicólogo ou uma assistente social pra ajudar a gente nessas questões sociais”. Para Tedesco e Fanfani (2004), a inserção de novos profissionais no ambiente escolar voltados para as questões de ordem familiar e social, as quais não podem ser supridas pelos (as) professores (as) pode, inclusive, contribuir com a profissionalização docente.

5.3. Da socialização entre os pares: o formar e o auto-formar-se

Essa valorização entre a gente, a pedagoga, é a questão assim: um tenta ajudar o outro, né? Eu tenho uma atividade que não é pra mim, mas serve pra outra [professora]. Então, a gente sempre tenta um ajudar o outro. [...] A gente preocupa muito com isso, com essa valorização mesmo da gente, da equipe mesmo (Professora Raimunda).

No entendimento das professoras pesquisadas, o apoio das colegas, aqui evidenciado pela atuação da direção escolar, da coordenação pedagógica e das demais docentes constitui-se como recurso importante de valorização da profissão e, ao mesmo tempo, de suporte em determinados contextos de desafio profissional. Segundo Hargreaves (1994, p. 203), “a troca de ideias e a discussão figuram entre as vantagens do trabalho de colaboração referidas por muitos professores: representam os seus estímulos à criatividade”. Além disso, o reconhecimento do trabalho realizado por parte dos (das) colegas foi apontado como um aspecto que contribui para o sentimento de valorização profissional.

Conforme ressaltam Tardif e Lessard (2005, p. 141), “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Esse capítulo se dedica a compreender a importância que os (as) docentes atribuem às interações que desenvolvem *com* os (as) demais profissionais do ensino. Em sua prática diária, o professor interage com outros (as) docentes, com a coordenação pedagógica, a direção escolar, entre outros (as), que podem viabilizar (ou não) o trabalho docente. Esse conceito nos remete à socialização entre pares, ou seja, às interações desenvolvidas entre a equipe docente no ambiente escolar, as quais motivam a construção de conhecimentos e de estratégias coletivas ao longo da trajetória profissional. Essas

interações contribuem para a transmissão daquilo que Hargreaves (1994), denominou “culturas do ensino”:

As culturas do ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. Fisicamente, os docentes estão frequentemente sós nas suas salas de aula, sem a companhia de outros adultos. Psicologicamente, nunca o estão. Aquilo que fazem, em termos de estilos e estratégias em sala de aula, é afectado [*sic*] fortemente pelas perspectivas e orientações dos colegas com os quais trabalham presentemente ou trabalharam no passado. Neste sentido, as culturas dos professores, as suas relações com seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. Fornecem um contexto vital para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina. O que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior (HARGREAVES, 1994, p. 186).

A transmissão desse arcabouço cultural começaria a se desenvolver ainda antes da formação inicial, conforme demonstra a professora Edinalva:

Eu tinha uma tia que era vizinha, né? Morava do lado da casa da minha mãe e eu sempre ia na casa dela, via ela corrigindo provas, fazendo planejamento. Às vezes, ela me punha pra ajudá-la... Aí, eu falei assim: Ah, eu vou querer ser professora, quando eu crescer. Aí, eu vim pra Mariana [...], fiz o Magistério e durante o Magistério também gostava, né, porque a gente tem muitas oficinas no Magistério... Aquelas coisinhas de fazer joguinhos, isso tudo eu sempre gostei.

Tardif e Lessard (2005) recorrem a Athinson e Delamont (1985) para afirmarem que, embora a trajetória escolar seja significativa para a escolha da docência enquanto profissão, ela seria menos importante do que a presença de familiares próximos atuantes na educação. Nesse contexto, desenvolver-se-ia um tipo de socialização por antecipação. Para Tardif (2012), a formação da identidade docente envolve a participação de outros sujeitos e espaços que extrapolam o ambiente escolar e atua como fonte de convicções, crenças e representações. Segundo o autor, familiares e pessoas próximas à família também influenciam a postura profissional dos (as) professores (as) e seu conhecimento prático.

Nas narrativas das professoras pesquisadas, constatamos que as interações desenvolvidas com os pares se constituem como fonte de incentivo, apoio e saberes. No caso da professora Francisca, o apoio da pedagoga nos primeiros anos de exercício da profissão foi muito importante:

Quando eu vim pra [Escola Municipal Emília Ferreiro], aí eu trabalhei o primeiro ano, eu vi uma valorização e assim um aprendizado muito bom da parte da pedagoga [...] Eu já senti um apoio da parte pedagógica. Ela [a pedagoga] me apoiou bastante em algumas coisas, me ensinou algumas coisas que eu não estava sabendo. Outras coisas também que não estavam dando certo, ela falava assim: Olha, Francisca, esse não é o melhor caminho, vamos seguir por esse. E tipo assim, ela te falava que não estava certo, mas ela te mostrava como fazer. Não é igual umas que: “Ah, isso aqui não tá

certo. Se vira e pronto”. Não é assim. Ela te dava o recurso, o meio onde que você poderia procurar, vamos colocar desse e desse jeito. O que você acha? Então, eu acho que houve diálogo e, **com isso, eu fui aprendendo a trabalhar** [grifo nosso] e procurar mais coisas, entendeu? (Professora Francisca).

Portanto, aprende-se também com o outro e no exercício diário da docência, uma vez que a experiência é fonte de saberes profissionais (TARDIF, 2012). Esses conhecimentos, também denominados saberes experienciais por Tardif (2012), caracterizam-se, dentre outros aspectos, por serem saberes práticos, ou seja, estão ligados às funções dos (as) professores (as); são interativos, uma vez que se desenvolvem na interação entre o professor e os demais atores educativos; são sincréticos, plurais e heterogêneos, já que mobilizam conhecimentos de fontes e tempos diversos elaborados tanto na história pessoal, como na carreira e ao longo da experiência de trabalho.

A construção dessa experiência ocorre em contextos específicos. Por exemplo, a socialização profissional de um (a) docente de uma escola situada em uma região de alta vulnerabilidade é, substancialmente, diferente da socialização de um (a) professor (a) que leciona em escolas que atendem às camadas mais privilegiadas socioeconomicamente. Ambos os contextos exigirão dos (as) professores (as) o aprendizado de valores, habilidades e saberes distintos.

As relações vivenciadas com a direção escolar, a equipe pedagógica e os (as) demais docentes favorecem a troca de conhecimentos entre os pares por meio de relatos de experiências, oficinas e grupos de trabalho, o que compreende o conceito de formação permanente (GADOTTI, 2011). No entendimento de Gadotti (2011), o (a) professor (a) deve formar-se para a cooperação e para o desenvolvimento de um paradigma colaborativo entre os pares. Dessa forma, embasando-se em Paulo Freire, o autor (2011) ressalta a importância do companheirismo docente e destaca que “não haverá superação das condições atuais do magistério sem um profundo sentimento de companheirismo” (GADOTTI, 2011, p. 110-111).

Esses pressupostos suscitam a importância da socialização entre os pares por sua possibilidade de favorecer a valorização dos saberes docentes, a realização do trabalho coletivo, a articulação entre teoria e prática e a inclusão das questões morais, éticas, sociais e políticas na reflexão docente (IMBERNÓN, 2011). Para Hernández (2009), a reflexão na ação constitui-se como uma profícua possibilidade de aprendizado, especialmente, quando os pares podem dialogar sobre suas ideias ainda que essas sejam

contraditórias. Segundo a autora, a adequada distância entre as opiniões dos membros da equipe favorece a interação e enriquece o debate.

Entretanto, segundo Tardif e Lessard (2005), os (as) professores (as) não discutem teorias pedagógicas ou o fazem muito raramente e, menos ainda, questionam a própria atividade docente. Os conhecimentos compartilhados pelos (as) professores (as) são utilizados para atingir determinados objetivos ou solucionar problemas cotidianos, ou seja, trata-se de ‘conhecimentos utilitários’ (ARROYO, 2011, p. 172), os quais suscitam o protagonismo da equipe docente na percepção, avaliação e construção coletiva de estratégias para os desafios que a escola enfrenta. Segundo Hernández (2007), a cooperação favorece o desenvolvimento profissional por meio da redução da incerteza e aumento da autoconfiança profissional. Entretanto, ainda que a colaboração da direção escolar, da coordenação pedagógica e dos (as) demais (ou de alguns/as) professores (as) tenha sido ressaltada pelas docentes, constatamos nas entrevistas narrativas que a existência de um projeto coletivo, ou seja, um projeto que envolva toda a equipe escolar, conforme proposto por Imbernón (2011), encontra algumas resistências.

Para Tardif e Lessard (2005), uma das dificuldades de se implantar um trabalho, efetivamente, coletivo reside na ausência de tempo por parte dos (as) professores (as), cuja tarefa é árdua, o que inibe a sua disponibilidade em envolverem-se nas atividades em equipe. Além disso, o trabalho em equipe pressupõe a atuação efetiva da direção escolar, a qual enquanto liderança da equipe pode favorecer o diálogo, a melhora do clima escolar e a construção do trabalho coletivo.

A atuação da direção escolar foi ressaltada por algumas professoras como fonte de apoio. Na opinião da professora Edinalva, o incentivo da diretora da escola foi decisivo para que ela superasse o desafio de lecionar em outro segmento além da Educação Infantil:

Eu lembro que no começo, eu sempre trabalhei com a Educação Infantil. Gostava muito, tinha muito medo de pegar o Ensino Fundamental I, né? E dizia assim: Ah, pelo amor de Deus [cita o nome da diretora], deixa eu só na Educação Infantil. Ela falava: Edinalva, cê tem que abrir... cê tem que... Você é formada pra trabalhar de 1º ao 5º. Então, você tem que vencer isso. Você não pode ficar só com os pequenininhos. Aí, eu fiquei oito anos na Educação Infantil. Aí, depois, eles me colocaram numa turma do 3º ano. Foi um **grande desafio**. Eu acho importante porque é, se ela não tivesse feito, eu ia ficar presa eternamente na Educação Infantil e ela me jogou esse desafio, sabe? Falou assim: não, Edinalva, você é capaz. Você não pode ficar só na Educação Infantil. Você é formada pra até... pra trabalhar até o 5º ano. “Vão” lá. E assim, no início foi difícil, mas foi bom.

Dessa forma, constatamos que a atuação da direção escolar é bastante complexa. Além das questões administrativas e burocráticas, as professoras ressaltaram também a sua contribuição no que se refere aos assuntos pedagógicos, conforme verificamos no excerto abaixo:

Eu acho que eles sabem ouvir opiniões com relação a tudo. Por exemplo, com relação a datas de eventos. Eles entendem quando a gente precisa faltar ou alguma coisa assim, sabe? [...] Essa equipe aí, tanto [o diretor quanto as vice-diretoras], sempre que eu preciso de alguma coisa, eles me atenderam bem. Eles sempre vêm e perguntam, pede opinião. Não é aquela coisa: Ah, vai ser assim e pronto [...] Não tenho nada a reclamar da direção, não (Professora Edinalva).

Entretanto, a interação com o (a) diretor (a) não é influenciada apenas por sua capacidade de abertura ao diálogo. O tamanho dos estabelecimentos pode favorecer ou dificultar a interação com os (as) docentes:

A equipe da escola é muito boa, mas assim, não tenho muito contato com a direção, porque são poucas vezes que a gente tem. Quando vai ter contato com a direção é mais quando tem um problema, porque a escola é muito grande. Uma direção só, uma diretora só pra dar assistência pra escola toda quando tem dois turnos, quando tem um problema lá no outro prédio. Então, eu não tenho assim muito contato (Professora Francisca).

Além do tamanho dos estabelecimentos escolares, Tardif e Lessard (2005), destacam outros fatores que favorecem o trabalho de equipe, os quais, segundo os autores, têm natureza e importância diversas: organização física dos locais de trabalho; a estabilidade do grupo de professores (as), assim como uma estabilidade da equipe escolar; qualidade das relações pessoais na escola e, por fim, a existência de um projeto coletivo dentro da escola.

Entre as docentes pesquisadas, constatamos certa estabilidade no quadro de professores (as). O período em que lecionam nas escolas atuais varia de 3 a 15 anos, o que é um fator importante para a construção do vínculo com a escola e do trabalho em equipe:

Meu pai brinca assim: que eu sou presa... que meu umbigo tá enterrado nessa escola [risos] devido ao fato de os professores, a equipe de trabalho é muito unida. E isso contribui muito pra que a gente permaneça no lugar, né? E a maioria que aqui estão, é dez, quinze, vinte [anos]. Toda a vida trabalhou aqui e continua, não têm vontade de sair daqui, né? Principalmente, nós de 1ª a 4ª, por causa da questão da equipe mesmo. Por causa da questão de estarmos sempre juntas, contribuindo, né? Pra tentar, pelo menos, sanar um pouco das dificuldades que essa comunidade enfrenta (Professora Raimunda).

No caso da professora Raimunda, é importante considerar, conforme a narrativa da docente, que o vínculo com a escola e com a equipe de trabalho acontece apenas no

turno que ela leciona, ou seja, entre os (as) professores (as) dos Anos Iniciais. Segundo a professora, os (as) colegas que lecionam para os Anos Finais do Ensino Fundamental convivem com situações sociais mais problemáticas por conta da violência urbana e escolar, o que tem motivado os pedidos de transferência de parte da equipe e, nesse sentido, dificultado o vínculo com a escola.

Em relação à gestão escolar, a escolha da equipe diretiva nas escolas municipais é feita por indicação política, o que reduz as possibilidades de estabilidade. Esse aspecto foi lembrado pela professora Francisca, que esclarece como essa questão influencia os projetos escolares e o trabalho docente:

Então era uma direção, aí como veio uma outra direção por causa de mudança de político [...] porque apoiou aquele político na época que ele candidatou. Então, muda-se muito, muda a estratégia toda, aquela rotina que tava na escola [...]. Então, eu acho que se fosse uma eleição direta e de professores que já estavam lá na escola, eles já conheceriam a realidade, já sabem a realidade da escola. Eles já sabem como trabalhar e não teria essa instabilidade que, por exemplo, entrou um, sai outro. Foi eleição. Elegeu aquele diretor, aquele diretor vai ficar ali. Agora, não. Fica esse **entra e sai**. Se, por exemplo, o prefeito atual for caçado hoje, muda toda a direção e todas as pessoas que estavam apoiando ele ou num cargo que a gente chama de confiança. Aí, quando eles saírem, muda e entra outras pessoas. Aí, às vezes, com picuinha alguma coisa, persegue aquela pessoa. Ou então, vai querer mudar tudo que a outra direção tinha deixado. Aí, às vezes muda, joga algumas coisas fora, alguns projetos, algumas atividades que a escola já tem. Então, eu acho que colocando essa questão da eleição pra diretores, eu acho que aí vai ser o professor que tá na escola, que já conhece a escola, que vai estar na direção. Então, eu acho que ele vai tá assim conhecendo a realidade e tem como desenvolver um trabalho bom. Ele já conhece também os professores e sabe como que é o trabalho (Professora Francisca).

Segundo a professora Francisca, a eleição do (a) diretor (a) entre os próprios membros da equipe escolar poderia favorecer a construção do trabalho coletivo, uma vez que esse seria escolhido pela comunidade escolar. Além disso, conforme relato da professora, a continuidade dos projetos escolares estaria assegurada. Na sua narrativa, percebemos que a atuação da direção escolar junto a ela tem ocorrido de forma muito pontual:

Todos os problemas que têm, às vezes, eu tento resolver na sala, converso. Às vezes, infelizmente, tem que pôr de castigo mesmo, porque não tem jeito. Quando eu vejo que tá assim bem passando dos limites, eu chamo a pedagoga e às vezes, a gente aciona a direção, porque eu não vejo muita participação dos pais (Professora Francisca).

De forma diferente, se posiciona a professora Ângela, que conta com o apoio da direção no que se refere aos (as) alunos (as) com desempenho escolar insatisfatório e a participação da família:

Eu acho que turmas que é de reprovação, igual o 3º e o 5º ano deveria ter menos alunos, pra você poder dar mais atenção aos que tem mais dificuldade e um apoio também da família. Esse ano, a diretora aqui tá abraçando a causa junto comigo mesmo, sabe? A gente só não faz mais, porque não tá só nas nossas mãos, né?

Depreende-se desses relatos que a colaboração entre os pares tem ocorrido, na maioria das vezes em circunstâncias específicas. O apoio da direção escolar foi ressaltado nas narrativas como um recurso importante em momentos mais críticos da prática docente, motivados por tensões nas relações com os (as) alunos (as) ou com as famílias. Constatamos, assim, que a consolidação de um projeto coletivo que envolva toda a equipe escolar encontra resistências:

Outras coisas também que a gente fala: Ah, vamos fazer um projeto. Vamos fazer alguma coisa, aí, você quer envolver mais pessoas: Ah, não. Isso daí vai dar errado. Ah, não, não. Se você quiser fazer, pode fazer sozinha, então você não vê um incentivo aí, não vê um apoio pra poder fazer. Ou é um, ou dois e acaba que você vai perdendo o jeito da coisa e fala assim: Aí, não dá pra mim fazer desse jeito, porque fulano e fulano não vai me apoiar. Então, aí, você acaba deixando de lado. Acaba não fazendo mais e caindo na mesmice (Professora Francisca).

Esses depoimentos parecem apontar a necessidade de superação da formação individualista do (a) professor (a) em direção à sua formação política, na qual a colaboração, mediante um projeto comum de trabalho, seja a tônica (GADOTTI, 2011, IMBERNÓN, 2011). Nesse sentido, se tornará possível a emergência de um novo paradigma educacional baseado no trabalho colaborativo.

Nas narrativas de três professoras (Edinalva, Francisca e Cristina), destacou-se o aprendizado mediado pelo apoio da coordenadora pedagógica por meio da oferta de recursos e estratégias, conforme se manifesta a professora Edinalva:

A maior parte do tempo que eu tô aqui [nessa escola], eu trabalhei com a [atual pedagoga]. Já trabalhei também com [outra profissional]. E assim... Então, a maior parte é a [atual pedagoga] e eu **aprendi muito com [ela]. Muito, muito, muito.** Ela é uma profissional e tanto. Ela é assim: ela cobra muito, mas ela te dá suporte também. Se você precisa de alguma coisa: Ah, eu quero trabalhar isso. Ela vem, dá dicas de vídeo, do que que a gente pode fazer e valoriza também muito a gente, sabe? (Professora Edinalva).

Constatamos que a atuação da coordenação pedagógica é importante para a formação e a valorização docente, destacando-se assim, sua capacidade de liderança, empatia e incentivo, conforme demonstra a professora Cristina:

Nós comentamos com ela [a pedagoga] que o casamento que dando certo, sabe? A pedagoga que nos acompanha é extremamente profissional e ela se coloca, ela tem essa questão da empatia, de se colocar no lugar do outro [...] E com o tempo, o ano todo e esse ano, a relação ela mudou muito. De realmente, ela assistir a sua aula, mas não pra ficar ali só te avaliando. De se colocar no meu lugar e perceber aonde [...] que precisa trabalhar uma produção nesse ou dessa forma [...]. Você entendeu? Tem profissionais da área pedagógica que nós não observamos esse tipo de comportamento. A pedagoga que tá acompanhando a gente, ela consegue se colocar. Tem momento que ela não fala. Ela tem algo pra te cobrar, mas ela não cobra. Ela tá conseguindo agora, guardar, e em determinado momento de uma AC [Atividade complementar] individual, ela te pontua. Pelo menos, eu vejo isso.

Portanto, o (a) coordenador (a) pedagógico (a) quando compreende os desafios e dificuldades vivenciados pelos (as) professores (as), tem melhores condições de contribuir com novas estratégias e, ao mesmo tempo, valorizar o trabalho docente, conforme observamos na afirmativa da professora Cristina, quando ela ressalta que: “Ela [a pedagoga] consegue se colocar no nosso lugar, no lugar mesmo de nós, professores e valorizar qualquer que seja a conquista”.

As interações entre os (as) professores (as) e a coordenação ocorrem, especialmente, durante o horário das ACs (Atividades complementares). De acordo com o plano de carreira da categoria, esses momentos ocorrem a cada quinze dias e destinam-se à formação continuada da equipe docente. São situações privilegiadas para a elaboração de projetos coletivos, para a troca de experiências e para discussões teóricas, didáticas e pedagógicas. Como nos afirmou a professora Cristina: “Nas ACs, nós temos a possibilidade de trocar muita ideia, de conversar...”

Entretanto, em outro momento da entrevista, a mesma professora nos relatou que:

Em muitos momentos, a AC tem acontecido pra repasse de informações, de cobrança, né? Principalmente, quando tá chegando alguma época de entregar alguma coisa. E nós, nos 5ºs tem uma cobrança muito grande, né? Principalmente, de planilha. Então, muitas das vezes, a AC ela acontece assim pra repasse de informação [...] Vou te dar um exemplo assim, mais exato: se você pegar hoje, efetivar na escola... eu tenho um caderno de AC, se você quiser depois, eu te apresento. Porque nós temos que ter um controle. Se você pegar as ACs, você vai observar que, na maioria das pautas, era pra repasse de informação, exceto uma ou outra, se eu não me engano foi uma só esse ano pra debater alguma coisa que era sobre educação inclusiva (Professora Cristina).

Percebe-se assim, que essas estratégias de controle do trabalho docente têm dificultado ou impedido que os momentos das ACs se configurem, efetivamente, como espaços privilegiados de formação continuada. Esse aspecto remete-nos ao conceito de “colegialidade artificial”, elaborado por Hargreaves (1994, p. 219) para definir as

situações nas quais as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores, dentre outras características, não são espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento da equipe.

Com o intuito de contribuir para esse desenvolvimento, a LDB, em seu Artigo 67, prevê a reserva de um período na carga de horário do (a) professor (a) para a formação continuada e, mais especificamente, para atividades de planejamento, elaboração e correção de avaliações e reuniões pedagógicas como uma política de valorização docente. Contudo, conforme vimos, a existência de um período destinado às reuniões da equipe escolar não garante, por si só, que se promova a formação continuada, nem tampouco o trabalho em equipe. Para que esse direito seja, efetivamente, garantido, Gadotti (2011) destaca algumas exigências mínimas:

- 1º – direito a pelo menos quatro horas semanais de **estudo** com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre a sua própria prática, dividirem dúvidas e resultados obtidos;
- 2º – possibilidade de frequentar **cursos** sequenciais, aprofundados em estudos regulares, sobretudo sobre o ensino das disciplinas ou campos do conhecimento de cada professor;
- 3º – acesso à **bibliografia** atualizada;
- 4º – possibilidade de sistematizar sua experiência e **escrever** sobre ela;
- 5º – possibilidade de participar e expor sua experiência em **congressos** educacionais;
- 6º – possibilidade de **publicar** a experiência sistematizada;
- 7º – não só sistematizar e publicar suas reflexões, mas também **colocar em rede** essas reflexões, o que cada professor, cada professora, cada escola está fazendo, por exemplo, através de um site da secretaria de educação ou da própria escola (GADOTTI, 2011, p. 46/47).

Os aspectos ressaltados por Gadotti (2011) podem contribuir tanto para o desenvolvimento profissional individual quanto para o desenvolvimento da equipe docente. Segundo as professoras participantes da pesquisa, a formação continuada aliada ao trabalho em equipe é fonte de apoio ao trabalho docente, uma vez que as interações entre os pares constituem-se uma importante possibilidade de formação e autoformação docente.

Temos que ampliar o olhar sobre os processos formadores dos educadores-docentes. Os que deixam marcas não são os pontuais nas horas dos cursos dados por centros de formação. A formação acontece na totalidade das práticas e, sobretudo, no movimento educativo que as propostas legitimam e incentivam. Os tempos pontuais de requalificação, de estudo e as ações dos centros encontram sentido se fizerem parte dessa dinâmica total, se estiverem sintonizados com ela, se extraírem dela mais significados. Provocar, incentivar uma dinâmica inovadora no coletivo de uma escola ou de uma rede é a melhor estratégia de requalificação dos docentes (ARROYO, 2011, p. 136).

Ou seja, embora sejam de natureza distinta dos cursos de formação continuada sistematizados nos espaços de atualização docente, os processos formadores desenvolvidos por meio da socialização entre os pares contribuem para o trabalho docente e para o seu desenvolvimento. Ao longo da pesquisa, as professoras destacaram a colaboração mútua com um colega mais próximo, a qual diz respeito à “divisão de tarefas pedagógicas. Às vezes, professores colaboram entre si instaurando entre suas duas classes um sistema de divisão de tarefas” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 185/186), conforme argumenta a professora Francisca:

O que me ajuda também no meu trabalho é porque eu tenho uma colega que... como aqui a gente tem dois 3ºs anos, a gente troca muita experiência. Então, ela me passa algumas atividades, eu passo atividades pra ela. Isso que vai ajudando e a gente faz a divisão. Uma semana uma faz uma atividade, na outra, a outra faz. Então, essa troca que tenho com a minha colega é bem enriquecedora.

Segundo Tardif (2012), as trocas entre os (as) professores (as) referem-se ao material didático, às estratégias de ensino, aos modos de organizar a sala, informações sobre os alunos, entre outros. Para o autor, a colaboração desenvolvida entre professores (as) de um mesmo nível ou segmento de ensino na elaboração de materiais didáticos e de avaliações, embora não seja considerada como um dever ou responsabilidade profissional, é vista como necessária pela maioria dos (as) docentes. São saberes teórico-práticos que facilitam o trabalho docente e embasam a colaboração entre pares. O saber profissional dos (as) professores (as) apresenta as seguintes dimensões: conhecimento da matéria, conhecimento psicopedagógico, conhecimento curricular e conhecimento empírico ou o saber fazer na ação (HERNANDÉZ, 2009).

A partilha de saberes e a colaboração entre os (as) professores (as), ocorre, segundo Tardif e Lessard (2005) em espaços comuns, ou seja, não inclui a sala de aula, onde a docência permanece como um fazer individual.

Sou eu que elaboro as atividades de produção de texto. E eu elaborei um recadinho pros alunos e um recado também pros professores afixarem na sala. E foi bem aceito. Elas gostaram. Só que, com isso, conversando com a pedagoga, ela levou um material que falava um pouco mais sobre produção de texto pra gente ler e discutir, porque eu elaboro, mas eu não vou corrigir dos outros professores. Eu não posso intervir lá dentro da sala de aula, vou fazer intervenção com a minha turma (Professora Cristina).

Conforme apontado por Tardif e Lessard (2005), os (as) professores (as) relatam modos distintos de colaboração entre si, os quais podem oscilar entre o trabalho em comum ou o apoio pedagógico concedido ou recebido de um (a) colega. Demonstrem assim, que são *interações que, em geral, não implicam a presença do colega na classe*

[grifos do autor] (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 184). No entendimento de Imbernón (2011), as interações que se estabelecem entre os (as) docentes durante a prática da profissão favorecem a competência profissional, necessária em todo o processo educativo.

Ainda que a docência se configure como um espaço individualizado no âmbito do espaço da sala de aula (TARDIF e LESSARD, 2005; HARGREAVES, 1994) sua natureza é essencialmente, coletiva, a começar pelos próprios objetivos, que pressupõem a ação integrada de vários sujeitos:

[...] o que chama a atenção nos objetivos do ensino, é que eles exigem a ação coletiva de uma multidão de indivíduos (os professores), mais ou menos coordenados entre si, que agem sobre uma grande massa de pessoas (os alunos) durante vários anos [...], a fim de obter resultados incertos e remotos que nenhum deles pode atingir sozinho e que a maioria deles não verá se realizarem completamente (TARDIF, 2012, p. 126).

Esses objetivos terão maiores possibilidades de êxito se o trabalho entre a equipe docente for mais articulado, integrado e colaborativo. Ressalta-se a necessidade de uma reflexão coletiva acerca da prática docente no sentido de se construir um conhecimento profissional coletivo sobre a educação e o contexto social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2011, p. 72).

Mais do que produzir conhecimento e estimular o aprendizado, a docência configura-se como um trabalho eminentemente interativo (TARDIF, 2012; LESSARD e TARDIF; 2011). A construção coletiva de uma reflexão sobre o lugar da educação e sobre o lugar da profissão docente em meio ao atual contexto social é essencial para a oferta de uma educação de qualidade para todos, bem como para a valorização docente.

CONCLUSÃO: A (DES) VALORIZAÇÃO NOS CAMINHOS DA DOCÊNCIA

Valorização é você tá trabalhando... em um lugar que te dê uma estrutura que você precisa, né? É você ter um relacionamento... ter um retorno da família. A família ser presente, entender qual é a sua função, porque a família precisa entender a função real do professor, né? Que muitas vezes, eles confundem um pouco, acham que tudo é função da escola! Que o aluno vai aprender tudo na escola! Desde questões de educação... [Se] você pega uma turma que tem essa participação da família, [se] você tem o apoio ... da gestão. [Se] você tem uma estrutura bacana, você tá sendo valorizado. Acho que não é só a questão do salário. Você tem que ter um retorno da família, você tem que ter um retorno ... do sistema, né? Da Prefeitura com relação a estrutura. Então, é isso (Professora Edinalva).

Iniciamos a pesquisa com o intuito de compreender e analisar a valorização docente na perspectiva dos (as) professores (as). Diante desse objetivo, optamos pela realização das entrevistas narrativas, as quais se mostraram uma metodologia auspiciosa e adequada aos propósitos do estudo. Essa opção metodológica evidencia a valorização dos sujeitos, das suas crenças e percepções, o que vem ao encontro de uma pesquisa que discute a valorização dos (as) professores (as). Começamos, então, valorizando a sua voz, a voz docente.

Dessa forma, cinco professoras atuantes na rede municipal nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Mariana, Minas Gerais relataram-nos as satisfações e dificuldades inerentes ao exercício da docência na atualidade. Ao discorrerem sobre os aspectos que contribuem para que se sintam valorizadas, as professoras Ângela, Cristina, Francisca, Edinalva e Raimunda suscitaram também os fatores que, por outro lado, favorecem a desvalorização docente. Assim, valorização e desvalorização emergiram como facetas da docência, o que nos remete ao conceito elaborado por Charlot (2014) que define o professor como um trabalhador da contradição na atualidade.

A incongruência reside na importância social do (a) professor (a) e, ao mesmo tempo, na sua desvalorização, presente na precariedade da sua formação e das condições de trabalho, bem como na pouca atratividade da carreira. Essa contradição se expressa ainda, na necessidade de obter bons resultados nas avaliações sistêmicas e nas avaliações de desempenho em meio a esse contexto. Um contexto que coaduna os desafios da profissão e, ao mesmo tempo, das questões sociais que adentram a escola e trazem novas exigências aos docentes (ACUÑA-COLLADO, 2016; TEDESCO e

FANFANI, 2004), especialmente, relacionadas à diversidade sociocultural dos (as) alunos (as) e suas famílias.

Até a realização das entrevistas narrativas, nossos estudos apontavam a valorização docente como a resultante das condições objetivas da profissão, ou seja, da formação, remuneração, condições de trabalho e carreira. Contudo, a despeito da importância das políticas de valorização docente, compreendemos que, para as professoras pesquisadas, a valorização também se encontra na dimensão subjetiva da docência, ou seja, nas muitas interações vividas pelo (a) professor (a) na sua prática escolar. Essa análise nos levou a compreender que a valorização envolve também as relações que o (a) professor (a) estabelece com os (as) alunos (as), as famílias e colegas de trabalho. Compreendemos que o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelo (a) professor (a) representa um tipo de valorização considerável para o (a) docente, conforme mencionou a professora Raimunda:

Amo a profissão que eu tenho! Amo o que eu faço. Gosto demais mesmo. E acho assim que, cada vez mais, tem que existir essa valorização. Não é só dinheiro, porque às vezes, você se sente triste, deprimida e chateada, mas se alguém chegar e te valorizar, falar: Nossa, que trabalho legal que cê tá fazendo, sabe? Vão, vão, vão dar uma força. Falar algo pra você, às vezes, é muito mais do que aumentar o salário e esquecer a gente dentro da escola!

Portanto, o reconhecimento subjetivo perpassa as relações vivenciadas na profissão ao passo que o reconhecimento objetivo envolve as políticas de valorização docente.

A inserção da valorização docente como política pública nas legislações educacionais que sucederam a implantação da Constituição Federal de 1988 configura-se como uma conquista importante da categoria de professores (as). Ao exigir formação inicial e continuada, remuneração condizente com essa mesma formação, condições de trabalho adequadas e possibilidades de progressão na carreira, as determinações expressas em lei demonstram a necessidade da valorização docente para a qualidade do ensino e para a satisfação profissional do (a) professor (a). Através das políticas educacionais dos anos de 1990, o país alcançou a universalização do acesso à Educação Básica restando, portanto, o desafio da qualidade da educação. No que se refere às questões docentes, o desafio ainda persiste, muito em função da necessidade de articulação entre as dimensões da profissão (formação, remuneração, condições de trabalho e carreira) e também por conta das lacunas deixadas pela legislação, as quais

permitem que estados e municípios não cumpram, integralmente, as políticas de valorização docente.

Esse desafio torna-se ainda mais relevante quando consideramos as novas determinações impostas pela Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, que instituiu um novo regime fiscal para os próximos vinte anos, ou seja, até 2036. Conhecida como PEC do teto de gastos, essa proposta foi aprovada em meio a forte resistência entre a sociedade civil, o que motivou greves e ocupações estudantis que ocorreram em escolas básicas e universidades públicas de todo país. O projeto limita os investimentos públicos em educação e saúde e, por isso, representa uma forte ameaça ao cumprimento dos direitos sociais, especialmente, no que se refere à população menos favorecida socioeconomicamente. No caso específico da profissão docente, é importante considerar que a melhoria da formação e das condições de trabalho e carreira, passa, necessariamente, por investimento. Além de vontade política, são iniciativas que demandam recursos financeiros.

Em relação ao município de Mariana, as políticas de valorização docente se evidenciam, sobretudo, no plano de carreira da categoria, cujo mérito mais evidente parece ser a remuneração dos (as) professores (as) dos Anos Iniciais, conforme as professoras pesquisadas ressaltaram nas narrativas. Por outro lado, segundo as docentes, esse dispositivo trouxe maiores exigências profissionais e cobranças no que se refere às avaliações dos (as) alunos (as). Diante de condições de trabalho muitas vezes precárias, das poucas possibilidades de contribuição por parte das famílias quanto ao desempenho escolar dos (as) alunos (as) e das modestas oportunidades de formação continuada oferecidas pelo município, essas exigências se configuram como um desafio significativo para o trabalho docente.

Percebemos que as condições de trabalho dos (as) professores (as) envolvem aspectos diversos e complementares que incidem, diretamente, sobre o modo de ser e estar na docência. Dessa forma, destacou-se a importância da estrutura física dos espaços escolares, evidenciada na organização, conservação e limpeza dos mesmos. Em alguns contextos, o trabalho docente tem favorecido o adoecimento dos (as) professores (as) não apenas pelas próprias exigências dessa atividade, como também pela inadequação das condições de trabalho. Do mesmo modo, ressaltou-se a necessidade de disponibilidade de recursos materiais e didáticos para utilização em sala de aula. Conforme constatamos nas narrativas, é comum as professoras recorrerem aos próprios

recursos para comprarem material escolar. Na pesquisa, percebemos que a melhoria das condições de trabalho impõe-se como uma necessidade premente para as políticas públicas no município. Ainda que o salário tenha sido apontado como um fator de satisfação profissional pelas professoras e este se constitua como um elemento fundamental para a valorização docente, é necessário avançar ainda mais, de forma que, além da remuneração, as condições de trabalho, carreira e formação estejam integradas.

No que se refere à formação do quadro docente, constatamos que a formação em nível superior e, inclusive, em cursos de especialização *lato sensu* representa um avanço significativo no município. Conforme demonstraram as professoras pesquisadas, os cursos de formação continuada contribuem para a reflexão sobre a prática, a aquisição de novos conhecimentos e para o enfrentamento dos desafios de sala de aula. Todavia, segundo as docentes, as oportunidades de formação continuada nos últimos anos têm se escasseado e quando ocorrem, as professoras encontram dificuldade para participar devido à necessidade de manutenção das atividades de sala de aula. Portanto, não basta que os cursos e outros momentos de atualização sejam oferecidos. É fundamental que sejam garantidas aos professores as condições de participação. Essa constatação remete-nos à necessidade de um programa de formação docente que considere, inclusive, as fases da carreira conforme proposto por Huberman (1992), bem como as necessidades formativas das escolas e dos (as) professores (as).

Conforme dito anteriormente, verificamos que os docentes atribuem grande importância às interações estabelecidas na profissão, a começar pela relação professor (a) e aluno (a), considerada motivo de satisfação e, ao mesmo tempo, de desafio. O desafio manifesta-se no desinteresse, na indisciplina e no mau comportamento de alguns alunos e alunas. Trata-se de uma relação afetiva imbuída de compromisso político para com o aprendizado do (a) aluno (a). Por isso, condutas que não favorecem o aprendizado também prejudicam essa relação. O bom desempenho escolar, por outro lado, é reconhecido pelas professoras como um aspecto de valorização ao proporcioná-las a percepção da sua importância na formação do (a) aluno (a).

Diante dos desafios que atingem a profissão docente na atualidade, a socialização entre os pares foi apontada pelas professoras pesquisadas como um fator que contribui para a troca de saberes e a aquisição de experiências. Ao mesmo tempo, as interações com os colegas amenizam as dificuldades de sala de aula. Trata-se portanto, de um espaço privilegiado na formação docente. Uma formação que se distingue

daquela oferecida nos cursos, palestras e outros momentos mais sistematizados. Uma formação que se encontra na totalidade das práticas docentes (ARROYO, 2011) e, por isso, é destacada pelos (as) professores (as); porque se respalda na experiência, nos saberes da prática.

Ainda referente às interações vivenciadas na docência, constatamos a relevância atribuída pelos (as) professores (as) à participação das famílias. Verificamos que, na percepção das docentes pesquisadas, as famílias de modo geral, não exercem uma participação efetiva, o que demonstraria uma desvalorização dos assuntos escolares e, por extensão, do trabalho docente. Diante da diversidade sociocultural existente entre os alunos e suas famílias, novas exigências se impõem aos (às) professores (as) relacionadas à aproximação entre o mundo da escola e o mundo do (a) aluno (a) (BURGOS, 2014) na tentativa de tornar a educação mais inclusiva e democrática.

Ressaltamos que a formação e a atuação docentes podem promover a relação família e escola, desde que haja uma parceria com a sociedade civil e o Estado. Para tanto, faz-se necessário o apoio do poder público a esta nova profissionalidade docente por meio da oferta de condições adequadas de trabalho.

Preocupa-nos que a redução dos problemas sociais recaia sobre a escola, a qual, conforme vimos, teve suas responsabilidades ampliadas, significativamente, nas últimas décadas. Em tempos de ofensiva neoliberal e conseqüente diminuição da participação do Estado na oferta de serviços sociais, acreditamos que a relação família e escola deve ser melhor repensada e debatida. Se as desigualdades sociais exigem dos (as) professores (as) uma nova profissionalidade docente, conforme apontado por Bolívar (2006), devem exigir também do poder público e da sociedade civil um novo olhar em direção a políticas mais efetivas de inclusão social.

Verificamos, por meio do trabalho de campo, que a desigualdade social se faz presente nos bairros em que se situam as escolas pesquisadas. As ocupações irregulares se alastram pelo entorno da cidade e compõem uma realidade social que se impõe sobre políticas públicas no município e incorre sobre o trabalho das escolas e dos (as) professores (as), ao trazer para a instituição escolar aspectos dolorosos da exclusão social dos (as) alunos (as) e suas famílias. Conforme citamos anteriormente, a cidade sofre os impactos da atual crise econômica nacional e da crise da mineração no município devido ao rompimento da Barragem da Samarco. Esses fatores somam-se para agravar os problemas sociais, entre eles, o desemprego e a vulnerabilidade social.

No que diz respeito, especificamente, à educação, um aspecto que merece destaque refere-se à superação das metas estabelecidas nas avaliações do IDEB. Mesmo diante das modestas possibilidades de formação continuada e de condições de trabalho, muitas vezes, precárias, a busca por bons indicadores nas avaliações de desempenho têm sido cada vez mais imperiosa no exercício da profissão.

As avaliações de desempenho demonstram que o (a) professor (a) é valorizado pelo sistema municipal de ensino quando obtém bons índices. No entanto, para alcançá-los, o (a) próprio (a) docente tem de buscar formação continuada e, na medida das suas possibilidades, traçar estratégias para enfrentar a inadequação dos espaços e a falta dos materiais escolares.

Assim sendo, essas evidências apontam para a necessidade de novas investigações sobre a relação entre as avaliações de desempenho e a (des) valorização docente. Em outras palavras, inferimos com base nos resultados da pesquisa, que a valorização docente guarda, assim como a própria docência, certa ambiguidade entre o valorizar e o desvalorizar, entre o gosto e a insatisfação profissional, entre o conhecimento e o desinteresse, entre o prazer do convívio com o(s) outro (s) e o conflito.

REFERÊNCIAS

ACUÑA-COLLADO, Violeta. Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 246, p. 255-272, maio/ago. 2016.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n.40, p. 95-103, 2013.

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-213.pdf> Acesso: 10/01/2017.

ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educ. Soc**, Campinas, v.30, n. 107, p. 427-449, mai-ago, 2009.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ATKINSON, P. & DELAMONT, S. **Socialisation into Teaching: the research which lost its way**. *British Journal of Sociology of Education*, v. 6, n. 3, p.307-322, 1985.

AUGUSTO, Maria Helena. Política de resultados e avaliação de desempenho: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 36, Goiânia, GO. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_292_6_texto.pdf Acesso: 24/01/2016.

AUGUSTO, A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, set.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00535.pdf> Acesso: 10/01/2017.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n.1, 2002a, p. 1-26. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> Acesso: 10/04/2017.

_____. Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. **Revista de Educación**, v. 339, n. 2006, p. 119-146, 2006.

_____. El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. **Arbor**, 675, Tomo CLXXI, 2002b, 559-578, 2002b.

_____. Las historias de vida del professorado: voces y contextos. **Revista Mexicana de Investigacion Educativa**, núm. 62 (julio-septiembre), p.711-734, 2014.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 20/01/2017

BRASIL. Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24/12/1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em 20/01/2017

BRASIL. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de junho de 1997. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2264-27-junho-1997-445021-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15/02/2017

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 27/01/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de janeiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso: 16/02/2017.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de junho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 15/02/2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 15/01/2017

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso: 15/01/2017.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2006.

BRASIL. LEI Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de junho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm Acesso: 15/01/2017.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25/06 de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 20/02/2017

BRASIL. Lei nº 11.738/2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 21/02/2017

BRASIL. Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o artigo 61 da Lei nº 9.391, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em 21/02/2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em 23/12/2017.

BRASÍLIA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da Educação Básica 2015**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

BURGOS, Marcelo Baumann (Coord.). **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamont, 2014.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos avançados**. vol.17 no.49. São Paulo Sept./Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18405.pdf> Acesso em: 08 jan. 2018.

CIRILO, Pauliane Romano. **As políticas de valorização docente no Estado de Minas Gerais**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CRUZ, Doan; LEBOURG, Elodia. **Nós, professores transformadores: olhares sobre protagonismo e valorização docente**. Recife: Pipa Comunicação, 2016. 164 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição. 120 p. (Coleção Tudo o que você precisa saber sobre...)

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012

DINIZ-PEREIRA Júlio Emílio. Formação de Professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellata e VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **Por que ser professor? Uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil**. 2013, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p.351-367, 2012.

FLICK, Uwe. As narrativas como dados. In: FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre, Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, Bernardete (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GROCHOSKA, Márcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de Educação Básica do município de São José dos Pinhais/PR**. 2015, 269 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2016.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Portugal: Editora McGraw-Hill, 1994.

HARTMANN, Luciana. Tomazito, eu e as narrativas: “Por que estoy hablando de mi vida”. In: GONÇALVES, Marco Antônio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia Z. (Orgs.). **Etnobiografia: subjetivação e etnografia**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

HERNANDÉZ, Ana López. **El o trabajo en equipo del profesorado**. Barcelona: Editora Grão, 2007

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNQUEIRA MUYLAERT, Camila et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 2, 2014.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LEHER, Roberto. **Valorização do magistério**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2016.

LIMA, Potiguara Mateus Porto de. **Concepção e valorização do trabalho docente: políticas meritocráticas na educação pública**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2015.

MARIANA. Prefeitura Municipal. Lei nº 3.042 de 23 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **O Monumento – Diário oficial**. Disponível em: http://www.mariana.mg.gov.br/uploads/prefeitura_mariana_2014/prefeitura/publicacoes_pmm/arquivos/lei-n-3042-pmde-mariana.pdf Acesso: 20/05/2017.

MARIANA. Prefeitura Municipal. Lei nº 139 de 29 de abril de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira do pessoal do magistério, de secretaria escolar e de inspeção de alunos, do pessoal de monitoria de creche e de monitoria de ensino especial da Secretaria de Educação do Município de Mariana e dá outras providências. **O Monumento – Diário oficial**. Disponível em: http://camarademariana.mg.gov.br/uploads/camara_mariana_2014/camara/legislacao/lei-complementar-139-29-04-14-plano-de-cargos-e-salarios.pdf Acesso: 20/05/2017.

MANCEBO, Deise. **Subjetividade docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Livia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

MARQUES, Ligia Maria Marques. **Programa de valorização pelo mérito implantado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo**: opiniões de professores coordenadores. 2012, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. **Magda Soares na História da Alfabetização no Brasil**. Sociedade Brasileira de História da Educação, Alfabetização no Brasil: uma história de sua história, p.25-34, 2011. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1365.doc Acesso em: 08 jan. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**. Lisboa, n. 176, p. 563-578, 2005.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.31, n.2, p.155-170, jul/dez. 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 128p.

NÓVOA, Antônio Sampaio da (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. 191 p.

NUNES, Cláudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, 2016, p. 1-16.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Monica Eva; FELDFEBER, Myriam. **Políticas educacionais e formas de regulação**: um estudo comparado entre Brasil e Argentina.

In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Monica Eva; FELDFEBER, Myriam. (Org.). **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. P. 11-24.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Condições de trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 192 p.

_____. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, p. 355-375, mai-ago. 2007.

_____. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência: decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 208p.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis B. Balsanulfo de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Ensaio**: Avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.7, n. 63, p.355-380, 2009.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª edição. 144 p. (Coleção O que você precisa saber sobre...).

SILVA, Pedro. Escolas, meios populares e mediação sociocultural. In: BURGOS, Marcelo Baumann (Coord.). **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamont, 2014. p. 403-450.

SILVA, Santuza Amorim da; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (Org.). **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Sandra Zákia. **Avaliação de desempenho do professor**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli e VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação** (UFSM), v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SOUZA, Valdinei Costa de. Políticas de formação de professores para a educação básica. Universidade de Brasília, DF: **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n. 58, jul.-set. 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEBEROSKY, Ana. A língua escrita e a alfabetização. (Tradução de Beatriz Sidou e apresentação de Beatriz Cardoso). **Revista USP**, v. 49, n.8, 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52134/56179>> Acesso em: 08 jan. 2018.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Novos docentes e novos alunos. In: **Ofício de professor na América Latina e Caribe**. Brasília: Fundação Víctor Civita/UNESCO, 2004. p. 67-80.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro Teixeira. **Da condição docente: primeiras aproximações teóricas**. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 03/10/2017

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211-370, maio/ago. 2006.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O Olhar que não quer ver: histórias da escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

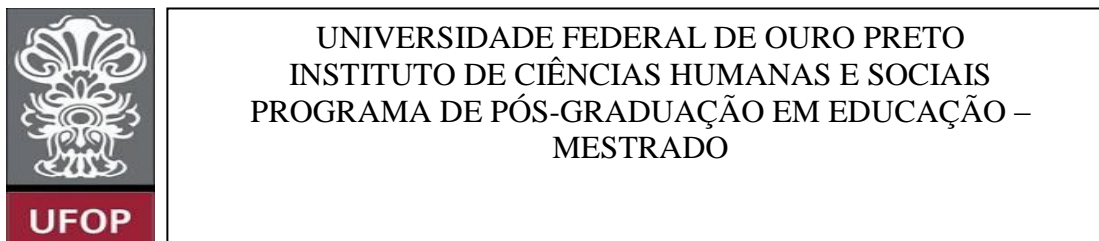
WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003.

_____. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez., 2015.

WONSIK, Ester Cristiane. **A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas de políticas públicas a partir de 1990**. 2013, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2013.

Apêndices

Apêndice A – Questionário de perfil



Prezado(a) Professor(a),

Este questionário⁵⁹ faz parte da pesquisa “Caminhos da valorização docente: a percepção de professores dos Anos Iniciais”, que está sendo desenvolvida no Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto. Dessa forma, precisamos da sua colaboração para desenvolver o presente estudo, respondendo as questões propostas abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Valdete Fernandes

Célia Nunes

Mestranda em Educação – UFOP

Orientadora da Pesquisa

1. DADOS PESSOAIS:

1.1. Sexo:

masculino feminino

1.2. Idade:

Até 20 anos De 20 a 25 anos

De 25 a 30 anos De 30 a 35 anos

Acima de 35 anos

⁵⁹ Este questionário baseou-se no modelo elaborado por Solange Cardoso durante sua pesquisa de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Ouro Preto, em 2013, intitulada “Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos com a docência”. A autora o elaborou a partir dos questionários do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e do questionário do professor do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil 2007, desenvolvido no Ministério da Educação do governo federal. Esse questionário foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto em 17/05/2017.

1.3. De acordo com as categorias do IBGE, qual é a sua cor?

branca parda preta amarela indígena

1.4. Qual é o seu estado civil?

solteiro casado ou união estável

desquitado divorciado

1.5. Cidade onde reside atualmente

mesma cidade onde leciona outra cidade

1.6. Quanto tempo leva, em média, no deslocamento de sua residência até a escola onde trabalha?

menos de 30 minutos de 30 minutos a 1 hora

de 1 a 2 horas mais que 2 horas

2. VIDA FAMILIAR

2.2. Quantas pessoas moram na mesma casa que você? Incluindo você e os empregados (se houver) _____

2.3. Informe a sua renda pessoal mensal (apenas a renda líquida) proveniente exclusivamente do magistério municipal:

De R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00 De R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00

De R\$ 2.000 a R\$ 2.500,00 De R\$ 2.500,00 a R\$ 3.000,00

R\$ De 3.000,00 a R\$ 3.500,00 De R\$ 3.500,00 a R\$ 4.000,00

Acima de R\$ 4.000,00.

2.4. Se tiver outras fontes de renda (além do magistério), favor marcar as principais:

Atividades artísticas e artesanais Atividades de escritório

Aulas particulares Comerciante

Funcionário público Manicure/esteticista/cabelereiro

Vendedor autônomo Costureiro

Magistério na rede municipal ou federal privada

Digitador/trabalhos de computação/informática/telefonia

Outra (s): _____

2.5. Quanto tempo por semana você dedica a essa atividade ou atividades?

nenhum De 1 a 5 horas De 5 a 10 horas

De 10 a 20 horas De 20 a 30 horas Mais de 30 horas

3. FAMÍLIA

3.2. Em relação ao seu pai, mesmo que falecido, responda:

3.2.1. Grau de instrução:

Nunca foi à escola 1ª a 4ª série completa 1ª a 4ª série incompleta

5ª a 8ª série completa 5ª a 8ª série incompleta

Ensino Médio completo Ensino Médio incompleto

Superior completo Superior incompleto

Pós-Graduação Lato Sensu Mestrado Doutorado

3.2.2. Ocupação profissional que o seu pai exerceu por mais tempo:

Atividades agropecuárias comerciante

Professor ou similar serviços de manutenção mecânica ou elétrica

serviços de transporte trabalhador da produção industrial

servidor civil ou militar ou agente da administração pública

trabalhador da construção civil trabalhador do comércio ou similar

Outro. Especifique: _____

3.3. Em relação à sua mãe, mesmo que falecida, responda:

3.3.1. Grau de instrução:

Nunca foi à escola 1ª a 4ª série completa 1ª a 4ª série incompleta

5ª a 8ª série completa 5ª a 8ª série incompleta

Ensino Médio completo Ensino Médio incompleto

Superior completo Superior incompleto

Pós-Graduação Lato Sensu Mestrado Doutorado

3.3.2. Ocupação profissional que sua mãe exerceu por mais tempo:

- atividades agropecuárias atividades domésticas
 comerciante magistério regular
 Atividades de escritório, contabilidade em geral ou cartórios
 costureira, confeccionista, pespontadeira ou tecelã.
 empregada doméstica, serviçal, boia-fria ou serviços gerais
 prestação de serviços públicos
 vendedora autônoma Outro. Especifique: _____

3.4. Em relação ao seu marido/esposa, companheiro/companheira, responda:**3.4.1. Nível de escolaridade dele (a):**

- Nunca foi à escola 1ª a 4ª série completa 1ª a 4ª série incompleta
 5ª a 8ª série completa 5ª a 8ª série incompleta
 Ensino Médio completo Ensino Médio incompleto
 Superior completo Superior incompleto
 Pós-Graduação Lato Sensu Mestrado Doutorado

3.4.2. Ocupação profissional que exerce atualmente:

- Atividades agropecuárias comerciante
 Professor ou similar serviços de manutenção mecânica ou elétrica
 serviços de transporte trabalhador da produção industrial
 servidor civil ou militar ou agente da administração pública
 trabalhador da construção civil trabalhador do comércio ou similar
 Outro. Especifique: _____

4. CAMPO SOCIOECONÔMICO**4.1. A sua residência é:**

- alugada própria ou financiada cedida

4.2. A que tipo de serviços você tem facilidade de acesso, por proximidade da sua residência (marque quantas desejar):

- () área comercial/lojas () Igreja () espaços de lazer
 () transporte coletivo () biblioteca () posto médico
 () creche () escola () Vida noturna (bares, restaurantes, etc)

4.3. Com quais tipos de serviço público você pode contar na sua residência:

- () água canalizada () luz elétrica () calçamento de rua
 () rede de esgoto () coleta regular de lixo () rede telefônica

4.4. Quantos dos seguintes objetos há na sua residência (marque a quantidade correspondente a cada item ou zero quando não houver nenhum):

OBJETOS	NENHUM	1	2 OU MAIS
Sala (separada do quarto)			
banheiro			
Televisor de LCD ou de plasma			
Geladeira duplex			
DVD			
Computador			
Telefone fixo			
Telefone celular			
Automóvel			
Máquina de lavar roupa			
Pontos de tv a cabo			
Impressora de computador			
Acesso à internet banda larga			

5. PRÁTICAS CULTURAIS:

5.1. Você tem o costume de ler livros?

sim não

5.2. Em caso afirmativo, em quais categorias de gênero literário você classificaria os dois últimos livros que leu:

	Último livro que leu	Penúltimo livro que leu
1. Autoajuda		
2. Didático/paradidático		
3. Esotérico		
4. Infantil ou infanto/juvenil		
5. Romance		
6. Religioso		
7. Técnico científico		
8. Outra		
9. Não me lembro		

5.3. Com que frequência você costuma ler revistas:

Não leio revistas raramente algumas vezes no mês
 diariamente semanalmente

5.4. Sinalize as categorias de revistas que você leu com maior frequência:

- Não leio revistas
 Canção Nova, Catolicismo, Juventude esperta ou similares
 Caras, Ana Maria, Minha Novela, ou similares
 Carta Capital, Caros Amigos, Piauí ou similares
 Cláudia, Nova, Elle ou similares
 Crescer, Pais e Filhos, Guia do Bebê ou similares
 Istoé, Veja, Época ou similares
 Nova Escola, Revista Educação, Revista do Professor ou similares
 Outras.

5.5. Que tipo de serviço de televisão você mais assiste?

Não assisto TV a cabo TV aberta

5.11. O que você mais faz na internet em sua casa ou em qualquer outro lugar FORA DA ESCOLA? Marque até 3 alternativas:

- Não costumo navegar na internet
- Atividades com os alunos
- Pesquisa sobre temas relacionados ao meu trabalho
- Pesquisa sobre temas variados
- Ler as últimas notícias em jornais ou provedores
- Ler blogs pessoais
- Olhar e-mails e me comunicar
- Pagamentos, banco, etc.
- Participar de projetos de desenvolvimento profissional à distância
- Planejamento de aulas
- Visitar sites de lojas, fazer compras, comparar preços.

6. TRAJETÓRIA ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA

6.1. Das opções abaixo, assinale a que mais se aproxima da sua formação quando você se iniciou no magistério:

- Ensino Médio – magistério
- Ensino Médio – outros
- Magistério superior/Escola normal superior
- Ensino Superior – Pedagogia
- Ensino Superior – outros.

6.2. Qual curso superior você fez ou está fazendo?

- Ensino Médio – magistério
- Ensino Médio – outros
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-Graduação lato sensu (especialização)
- Pós-Graduação stricto sensu incompleto
- Pós-Graduação stricto sensu completo

6.3. Qual curso superior você fez ou está fazendo?

- Não fiz curso superior
- Pedagogia
- Normal superior
- Outro. Especifique: _____

6.4. Indique as principais razões que levaram você a optar por esse curso:

- Por facilitar maior acesso ao mercado de trabalho
- Por influência ou tradição da família
- Por interesse específico pela profissão
- Por motivos aleatórios
- Por não gostar dos outros cursos disponíveis
- Por não ter outra opção
- Por oferecer maior estabilidade no trabalho
- Por restrições financeiras
- Por ser uma profissão melhor remunerada
- Outros.

6.5. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que você obteve o seu título profissional

- Pública federal Pública estadual
- Pública municipal Privada
- Não se aplica.

6.6. Qual era ou é a natureza dessa instituição?

- Faculdade isolada Centro Universitário
- Universidade Não se aplica

6.7. De que forma você fez o curso superior?

- presencial (P) Semipresencial (SP)
- à distância (EAD) Não se aplica (NA)

6.7. Em caso de ter feito ou estar fazendo um curso de pós-graduação, assinale o curso de mais alto nível, o ano em que completou ou completará o curso, o tipo de instituição e a forma de realização:

Nível do curso	Ano	Tipo de instituição	Forma de realização
Especialização		() pública () privada	() P () SP () EAD () NA
Mestrado		() pública () privada	() P () SP () EAD () NA
Doutorado		() pública () privada	() P () SP () EAD () NA

6.8. Em caso de especialização ou mestrado/doutorado, em que área foi o curso?

() Área ligada ao ensino () Área não ligada ao ensino

6.9. Você fez curso (s) de formação continuada promovido (a) pela Secretaria Municipal de Educação ou por outra entidade?

() sim () não () estou fazendo

7. SITUAÇÃO PROFISSIONAL

7.1. Há quantos anos você exerce a função de docente?

() há menos de 1 ano () De 1 a 2 anos
 () de 2 a 3 anos () De 3 a 4 anos
 () de 4 a 5 anos () há mais de 5 anos. Especifique: _____

7.2. Há quantos anos você é docente nessa escola?

() há menos de 1 ano () De 1 a 2 anos
 () de 2 a 3 anos () De 3 a 4 anos
 () de 4 a 5 anos () há mais de 5 anos. Especifique: _____

7.3. Considerando toda a sua experiência profissional, há quantos anos você leciona para os Anos Iniciais?

() há menos de 1 ano () De 1 a 2 anos
 () de 2 a 3 anos () De 3 a 4 anos
 () de 4 a 5 anos () há mais de 5 anos. Especifique: _____

7.4. Qual é a turma que você leciona atualmente nessa escola?

- Educação Infantil 1º ano 2º ano
 3º ano 4º ano 5º ano

7.5. Em quantas escolas você trabalha?

- apenas nesta escola 2 escolas 3 escolas
 em 4 ou mais escolas

7.6. Você trabalha ou trabalhou em outra escola além desta nos últimos 5 anos?

- sim não

7.7. Se você trabalha ou trabalhou em outra (s) escola (s), além desta nos últimos 5 anos, informe rede e carga horária para cada escola no quadro abaixo:

Rede	Carga horária
Estadual	
Municipal	
Federal	
Particular	

7.8. Nos últimos 5 anos, você exerceu outra função nesta escola? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- direção vice-direção Coordenação
 orientação educacional supervisão bibliotecária
 só exerci funções docentes Secretária ou auxiliar de secretária

7.9 PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E A VIDA PROFISSIONAL**7.9.1. Você participa (ou participou) do Colegiado ou outro órgão de deliberação coletiva nesta escola?**

- sim não

7.9.2 O conselho de classe é formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Com que frequência acontece essa reunião?

- mensal bimestral anual
 nenhuma vez não existe conselho de classe
 outro: _____

7.9.3 Como foi desenvolvido o Projeto Político Pedagógico dessa escola nesse ano?

- a partir do modelo encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação
 foi elaborado pelo (a) diretor (a)
 O (a) diretor (a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e, depois, chegou à versão final.
 foi elaborado pela (a) diretor (a) e por uma equipe de professores
 não sei como foi desenvolvido
 não existe Projeto Político
 outro: _____

7.9.4. Escolha a melhor definição para o trabalho da Supervisão Pedagógica desta escola em relação à prática docente:

- é positiva/boa é neutra/não influencia deixa a desejar

7.9.5. Escolha a melhor definição para o trabalho da Supervisão Pedagógica desta escola em relação à atuação profissional:

- é positiva/boa é neutra/não influencia deixa a desejar

7.9.6. Com que frequência você é solicitado (a) a participar de atividades fora da sua jornada de trabalho nesta escola?

- nunca sou solicitado (a) pouco solicitado (a) muito solicitado (a)

7.9.7. Em qual das seguintes atividades fora da sua jornada de trabalho você gasta mais tempo?

- reuniões com outros membros da equipe escolar
 reuniões com os pais/outros membros da comunidade

Apêndice B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Educação

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: CAMINHOS DA VALORIZAÇÃO DOCENTE: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS.

Pesquisadora: Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Professor (a),

Você está convidado (a) participar da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “Caminhos da valorização docente: a percepção de professores dos Anos Iniciais”. Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral conhecer e analisar as percepções acerca da valorização docente a partir das narrativas de professores efetivos dos Anos Iniciais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Mariana, MG.

Sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa é totalmente voluntária. Você pode escolher não responder a qualquer dos instrumentos de coleta de dados e poderá, a qualquer momento, desistir de participar da mesma. Para que não existam possibilidades de divulgação de suas opiniões atreladas ao seu nome, você terá seu anonimato garantido e as informações que fornecer não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa.

É de minha total responsabilidade, como pesquisadora responsável, a guarda e o sigilo dos dados coletados. Para que não existam riscos de prejuízo de suas atividades profissionais e nem qualquer tipo de ônus financeiro, os instrumentos de coleta de dados serão preenchidos em horário e local de sua preferência ou no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), ficando a nosso encargo a distribuição e coleta dos mesmos. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e periódicos relacionados à área. Haverá, ainda, uma apresentação especial dos resultados da pesquisa para todos os participantes.

Você terá em mãos uma cópia deste termo e poderá tirar dúvidas sobre os procedimentos éticos adotados na pesquisa, quando necessário, juntamente ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e/ou ao pesquisador responsável.



Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes
Mestrado em Educação – ICHS/UFOP
e-mail: valdetefernandes@gmail.com

Eu, _____,
declaro que entendi os objetivos e os termos de minha colaboração para o desenvolvimento da pesquisa e concordo em participar da mesma.

_____, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) participante
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFOP)
Campus Universitário – Morro do Cruzeiro
35400-000- Ouro preto- MG- Brasil
Fone: (31) 35591368 Fax: (31) 35591370

Apêndice C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

 <p>Centro Universitário Metodista IZABELA HENDRIX</p>	INSTITUTO METODISTA IZABELA HENDRIX	 <p>Plataforma Brasil</p>
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Caminhos da valorização docente: a percepção de professores dos Anos Iniciais		
Pesquisador: Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 66405317.3.0000.5096		
Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 2.068.780		
Apresentação do Projeto:		
O texto está bem elaborado, atendendo todas as especificidades para desenvolvimento da pesquisa indicada.		
Objetivo da Pesquisa:		
O objetivo da pesquisa, após os ajustes solicitados, atende as necessidades para o devido encaminhamento da pesquisa.		
Avaliação dos Riscos e Benefícios:		
Está de acordo.		
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:		
A pesquisa apresenta-se de suma importância para refletir sobre a prática docente da cidade de Mariana.		
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:		
Está de acordo.		
Recomendações:		
Todas as recomendações solicitadas pelo CEP foram atendidas.		
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:		
Não há pendências.		
Endereço: Rua Bahia, 2020 Bairro: Lourdes CEP: 30.160-032 UF: MG Município: BELO HORIZONTE Telefone: (31)3244-7241 Fax: (31)3244-7257 E-mail: cep@izabelahendrix.edu.br		



INSTITUTO METODISTA
IZABELA HENDRIX



Continuação do Parecer: 2.068.780

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_888074.pdf	10/05/2017 10:22:26		Aceito
Outros	CartaComiteEtica.docx	10/05/2017 10:21:59	Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoComiteEtica.doc	10/05/2017 10:19:45	Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	08/05/2017 10:26:38	Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	27/03/2017 11:18:00	Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 17 de Maio de 2017

Assinado por:

Rosangela Silqueira Hickson Rios
(Coordenador)

Endereço: Rua Bahia, 2020

Bairro: Lourdes

CEP: 30.160-032

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3244-7241

Fax: (31)3244-7257

E-mail: cep@izabelahendrix.edu.br