

DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: CONDIÇÕES DE TRABALHO E PRECARIZAÇÃO.

Ana Paula Furtado Soares Pontes
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
anaufpb@gmail.com

Carlos Antônio Barbosa Firmino
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA
firmino@centershop.com.br

Resumo: Este trabalho teve como objetivo discutir a problemática da profissionalização docente no contexto da realidade paraibana. Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como universo de pesquisa vinte e seis professoras entrevistadas quanto à concepção de docência, escolha da profissão e dificuldades no exercício profissional. Os resultados apontaram para a precarização do trabalho docente em meio à crença das entrevistadas no valor-educação, nos impulsionando a recolocar a problemática da profissionalização docente como um desafio a ser perseguido coletivamente na realidade concreta do professorado.

Palavras-chave: docência; profissão; precarização.

INTRODUÇÃO

No contexto da institucionalização da forma escolar, a partir da segunda metade do século XVIII, o Estado tomou para si a responsabilidade pela escolarização das crianças dando início a um processo que veio a ser identificado por Nóvoa (1991) como a gênese do desenvolvimento da docência como profissão.

Nesse cenário, o Estado adotou uma série de medidas visando à homogeneização e unificação do ensino que, até então, era ministrado, em sua maioria, por religiosos que assumiam a docência como uma ocupação secundária ou acessória.

Dentre as medidas voltadas para a estatização dos sistemas escolares de maior relevância à época, a principal foi a institucionalização do processo de seleção e recrutamento do pessoal docente mediante a criação de um modelo baseado na licença profissional. De obtenção obrigatória, a licença constitui-se num suporte legal que autorizava o exercício da atividade docente. Trata-se, pois, de uma liberação da permissão para ensinar que contribui para a delimitação do campo social de ensino e, com isto, o estabelecimento do monopólio pelo grupo. (NÓVOA, 1991).

Nesse sentido, passou-se a considerar um corpo de saberes específicos da docência e um conjunto de normas e valores que deviam nortear a ação docente, sendo estes fortemente influenciados pelas crenças morais e religiosas da época.

Nóvoa (1991) assinala que, no processo histórico de desenvolvimento da profissão docente, surgem reivindicações sócio-profissionais, tais como o reconhecimento do caráter especializado da ação educativa e de sua relevância social.

A defesa da posse de conjunto de conhecimentos especializados culminou com a criação das escolas normais no século XIX, responsáveis por produzir e reproduzir um corpo de saberes e um sistema de normas próprias da profissão docente.

Seguindo um processo de consolidação da docência como profissão, as conquistas dessa categoria avançaram no sentido da compreensão do profissional no seu sentido estrito, como um coletivo auto-regulado de pessoas que trabalham diretamente para o mercado em uma situação de privilégio monopolista, sendo, assim, protegidos da competição pela lei. (PAPI, 2005).

Em que pese não haver consenso sobre as características de uma profissão, destacamos a compreensão de Fernández Enguita (1998), de que os grupos profissionais compartilham cinco delas: competência profissional (obtida mediante formação específica e de longo tempo); vocação (serviço à humanidade, ideal de serviço); licença (campo de atuação exclusivo, reconhecido e protegido pelo Estado); independência (autonomia no exercício profissional frente à organização e aos clientes); auto-regulação (código de ética, órgãos para resolução de conflitos).

É importante destacar que as várias correntes da Sociologia das Profissões não estão de acordo quanto aos critérios pelos quais uma ocupação passa a ser considerada uma profissão. Como há o entendimento de que a profissionalização é um processo de construção histórica e situada, não há linearidade ou uniformidade no processo, pois não há um caminho único a seguir. Neste sentido, considera-se que a constituição da profissionalização pode dar-se sem que todas as características supracitadas sejam conquistadas por determinado grupo profissional.

Na contemporaneidade, o mundo do trabalho tem passado por significativas transformações decorrentes do avanço tecnológico e da globalização do capital, o que tem provocado o redimensionamento do papel da educação e da escola.

Em nosso país, as reformas educacionais postas a cabo a partir da década de 1990 tiveram como eixo norteador a adequação do sistema educativo ao atual estágio de desenvolvimento produtivo. Nesse cenário, a docência como profissão obtém destaque, sendo o professor alvo de atenção das políticas educacionais. Por isso, para Nóvoa (1995), o professor é considerado o principal agente da educação, sendo então valorizado. Assim, o modelo do professor profissional é ressaltado, ganhando espaço a defesa pela valorização de seu estatuto sócio-profissional.

O discurso oficial em favor da profissionalização docente, segundo Hypólito (1999) não encontra respaldo na prática. Possui, na verdade, uma função disciplinadora, controladora e ideológica, uma vez que as condições concretas sobre as quais a atividade docente se realiza se traduz num processo desqualificador, pois os professores são submetidos, dentre outros aspectos, ao rebaixamento de salários e à diminuição das chances de acesso aos bens culturais, o que contradiz todo discurso em defesa da profissionalização docente e de sua valorização.

Segundo Dourado (2001), em termos da situação do docente no Brasil, há registros históricos de uma insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho. Tais referências sinalizam para uma aguda proletarização docente.

Sobre a problemática, Fernández Enguita (1998) destaca que o professor, sob regime de trabalho assalariado, desenvolve o exercício profissional em órgãos públicos ou privados e,

assim, grande parte da autonomia no processo de trabalho e seus privilégios são relativizados em termos de ingresso, poder e prestígio.

O que não podemos desconsiderar é que esse profissional, na atualidade, vem apresentando sinais evidentes de precarização em termos de valorização, prestígio, poder aquisitivo, condições de vida, respeito e satisfação no exercício do magistério. (LÜDKE e BOING, 2004).

Nesse cenário, há sérios indícios de que a docência tem passado por um processo que põe em cheque suas conquistas profissionais, podendo-se afirmar que a profissionalização docente vem perdendo força num contexto de pretensa valorização desse profissional e da educação.

O professor, ao assumir as variadas funções que a escola pública lhe impõe, acaba por desempenhar papéis que estão fora do seu universo de formação. Oliveira (2003) compreende que tais exigências despertam no docente um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, além de comprometer o exercício de sua função precípua de ensinar.

Para Nóvoa (1995), o que se verifica na realidade é o acirramento de uma crise da profissão docente que vem de muitos anos e que tem como consequência a desmotivação pessoal e os altos índices de absenteísmo, de abandono, insatisfação e indisposição por parte dos docentes.

Os sinais de que a profissão docente está passando por uma crise são percebidos por Esteve (1995), quando ressalta as precárias condições de trabalho a que estão submetidos o professor, seus baixos salários e a desilusão em relação à profissão. Tais situações corroboraram para que estes sejam expostos a desequilíbrios psicológicos, estresse, mal-estar docente e a sensação de frustração física e emocional.

A discussão apresentada não tem por propósito gerar uma sensação de desalento e descrença sobre a importância do resgate da profissionalização docente em direção a sua valorização e reconhecimento profissional. É preciso que compreendamos que esse processo não segue um percurso segundo etapas predeterminadas, há que se fazerem enfrentamentos no coletivo, fortalecendo a identidade profissional docente por se entender que como profissionais da educação, a dimensão política e social da atividade docente vem sendo ressaltada. (WEBER, 2003).

A partir da discussão sobre a origem da docência como profissão e do processo de precarização a que vem sendo submetido os professores no Brasil, iremos nos reportar a esta problemática no contexto do Estado da Paraíba.

A PROFISSÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES DO TRABALHO DE PROFESSORAS PARAIBANAS.

Para discutir a profissionalização docente no contexto paraibano, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo com atenção centrada na concepção de docência de seus professores, na identificação dos elementos motivadores da sua escolha profissional e nas dificuldades que enfrentam no exercício da sua profissão.

Para tal, contamos com a colaboração de estudantes de Pedagogia da UFPB que realizaram as entrevistas no final de 2009 seguindo o roteiro definido por nós. As respostas das entrevistadas, todas do sexo feminino, foram transcritas e analisadas à luz do referencial que subsidiou nossa discussão.

Quanto ao universo da pesquisa, foram entrevistadas 26 professoras distribuídas em diferentes municípios paraibanos, a saber: João Pessoa (duas); Malta (uma); Campina Grande (seis); Duas Estradas (três); Araruna (uma); Cabedelo (uma); Pombal (cinco); Conde (quatro); Jericó (uma); Conde (uma) e Guarabira (uma).

Desse universo, sete professoras possuíam apenas o Magistério. Quatro delas, além dessa titulação, estavam concluindo o curso de Pedagogia. Sete professoras possuíam apenas o curso de Pedagogia; seis além desse curso concluíram algum curso de Pós-Graduação *lato sensu* na área e uma concluiu o curso de Letras com Especialização nesta área. Outra professora, além de Pedagogia, estava cursando a Especialização.

Em termos de área de atuação, a maioria das professoras atua na Rede Municipal (treze); sete em instituições da Rede Privada; três em escolas municipais e privadas; uma docente atua nas três esferas (redes privada, estadual e municipal) e uma professora atua em escola pública municipal e privada.

A maioria das professoras exerce função em turmas na primeira etapa do Ensino Fundamental, em número de onze; nove em turmas da Educação Infantil, três em ambas as etapas da Educação Básica e três no Ensino Fundamental complementando sua carga horária com reforço escolar em sua residência.

Tecidas as referências gerais sobre o perfil das professoras entrevistadas, daremos seqüência à discussão sobre os aspectos objeto de nossa atenção nessa pesquisa, a saber: a) motivação da escolha profissional; b) concepção de docência; e c) dificuldades no exercício da profissão docente.

a) motivação da escolha profissional

A maioria das professoras entrevistadas escolheu a profissão docente por ter tido uma experiência na infância ou adolescência ligada ao universo educacional. Houve relatos do envolvimento das professoras entrevistadas, quando crianças ou adolescentes, em situações informais e/ou lúdicas em que a docência de alguma forma era experienciada; além do contato com familiares docentes que serviram de estímulo e de referência para tal escolha profissional, como destacados nas falas que se seguem:

Quando criança costumava reunir os primos e brincar de escolinha [...] (Prof. 4, Pós-Graduação, Ensino Fundamental, Rede Municipal e Estadual, Campina Grande).
O motivo principal que me levou a seguir essa profissão foi a admiração que eu tinha pelo trabalho realizado por minha irmã mais velha, que era professora e realizava um trabalho sério, motivador, baseado no afeto, respeito e dedicação à profissão e aos alunos. Segui os passos de minha irmã e hoje me sinto muito feliz e realizada em abraçar essa missão de educadora. (Prof. 17, Pedagogia, Ens. Fundamental, Rede Municipal, Duas Estradas).

A partir das referências supracitadas, podemos perceber que as entrevistadas, durante a infância ou adolescência, se envolveram em situações lúdicas e prazerosas que simularam e, em certa medida, anteciparam o universo de atuação do professor. Outro destaque é quanto ao contato desde cedo com familiares que exerciam a docência com dedicação e prazer e que as inspiraram e serviram de modelo de docência para as entrevistadas. Tais situações contribuíram para a construção de uma imagem positiva sobre o trabalho docente, estimulando sua escolha profissional.

Essa situação nos desperta uma preocupação. Nos dias de hoje, cada vez mais os docentes são expostos a situações precarizadas de trabalho, sofrendo processos psicológicos em que o estresse, o mal-estar docente e a sensação de frustração pela profissão que exercem ganham força. Assim, muitas vezes, docentes permanecem na função por falta de opção e passam a dar depoimentos reiterados sobre a situação de desvalorização e de desprestígio social a que são expostos, desencorajando a escolha dessa profissão em vários ambientes onde circulam.

Outro fator desencadeador da opção pela docência por grande parte das entrevistadas foi o amor pelas crianças. Sete entrevistadas destacaram que as crianças foram as grandes motivadoras da opção pela profissão docente e quatro outras ressaltaram amar o que fazem, identificando-se com a docência logo cedo, conforme destacado abaixo:

Primeiro, foi porque sempre gostei muito de crianças, o segundo motivo é que ficar ao lado delas e poder contribuir para fazê-los bons cidadãos. É o máximo! (Prof. 18, Magistério e Pedagogia em curso, Ed. Infantil, Rede Municipal e Privada, Duas Estradas).

A partir das falas das respondentes, podemos identificar que a idéia de que ser professora de crianças é o elemento motivador mais importante, fazendo parte do seu desenvolvimento, contribuindo para sua formação. Nesses termos, nos reportamos à noção de vocação, ao ideal de serviço como sendo uma das características compartilhadas pelos grupos profissionais (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1998). **O sentido de contribuir para a formação de futuros cidadãos** tem mobilizado alguns docentes, que percebem a profissão como um serviço de relevância social, a despeito de todos os indícios de desvalorização e das precárias condições de trabalho a que são submetidos.

Tal compreensão nos remete à vocação, elemento identificado por três docentes como o fator que as motivou a optarem pela docência como profissão:

Sou professora por vocação! Amo o que faço. Quero ser a professora que marcou a vida de muitos dos meus alunos. (Prof. 7, Pedagogia, Ed. Infantil e Ens. Fundamental, Rede Municipal, Estadual e Privada, Cabedelo).

O conceito de vocação a partir da etimologia da palavra está relacionado à idéia de “chamamento”, de seguir uma profissão por se sentir “tocado”, o que nos remete à origem da palavra que tem forte viés religioso associado a dom e chamado de Deus (BIANCHETTI, 1996). Nossa preocupação é que a partir de tal compreensão o professor assuma uma perspectiva de trabalho missionário e de doação abnegada

que obscureça seu posicionamento crítico diante das situações a que são submetidos nas condições concretas de trabalho.

Dito de outra forma: a vocação é originalmente identificada com o ideal religioso e por vezes mobilizadora de um posicionamento abnegado de doação e sacerdócio. Nesse sentido, em nome dela se explora e se precariza o exercício profissional. Dessa forma, acreditamos que o sentido da vocação tem que servir de elemento impulsionador do engajamento profissional crítico e participativo nos enfrentamentos necessários ao desenvolvimento da profissão.

Outro aspecto a ressaltar é a escolha profissional ser motivada pela necessidade de sobrevivência pela busca de inserção no mercado de trabalho. Apesar de pouco destacada pelas entrevistadas, esta situação merece atenção por nos remeter a preocupações de natureza social e econômica. Foram estas as citações que selecionamos:

A princípio foi a minha necessidade para conseguir um trabalho, depois a influência da família, onde a maioria trabalha na educação. (Prof. 19, Pedagogia, Reforço Escolar no Ensino Fundamental, Rede Municipal, Conde).

Resolvi lecionar porque gosto de crianças e porque eu precisava também de um trabalho. (Prof. 14, Magistério, Pedagogia em curso, Ensino Fundamental, Rede Municipal, Conde).

Essas citações nos levam a refletir sobre o contexto do mundo do trabalho, marcado pela competitividade e por maiores níveis de exigência impostos ao trabalhador. Nesse cenário, marcado pela exclusão e extinção de postos de trabalho, a perspectiva de um emprego se mostra cada vez mais distante. Assim, a esperança por conseguir um emprego público em instituições educativas se mostra um elemento de estímulo para muitos jovens sem perspectiva de emprego.

Tal situação nos desperta o interesse em aprofundar a questão, visando compreender se em meio a essa motivação inicial há elementos de comprometimento com a qualidade do trabalho docente. Percebe-se nas citações acima uma referência ao gostar de crianças e à influência familiar na opção pela escolha profissional. Entretanto, é importante destacar que nada impede que aliada a uma escolha da profissão docente por necessidade de trabalho não se possa desencadear o gosto pela profissão e, com isso, o despertar pelo interesse no desenvolvimento profissional.

O que nos motiva é compreender o elemento desencadeador da escolha da profissão docente e os processos pelos quais estes profissionais vão se constituindo como docentes, despertando o interesse pelo ensino e o desenvolvimento de sua identidade profissional, compreendida como um processo que perpassa toda a vida, desde a escolha profissional, passando pela sua formação inicial e continuada e pelas experiências que vão vivenciando em diferentes espaços institucionais. Tal processo favorece o desenvolvimento profissional (PAPI, 2005).

Nesse sentido, favorecer dinâmicas e processos de socialização de experiências, reflexão coletiva do trabalho e da realidade da instituição e da rede de ensino em que os docentes atuam em meio a processos de formação continuada nos parece ser capaz de fortalecer e dar visibilidade a suas iniciativas na luta pelo efetivo reconhecimento e valorização profissional.

b) concepção de docência

No que tange à concepção de docência, nos interessamos por compreender como as entrevistadas compreendem o perfil de uma boa professora. Nosso interesse por tal

questionamento teve como pressuposto a idéia de que tal concepção pode servir de referência para o desenvolvimento de seu trabalho, além de nos permitir inferir o quão elas estão ou não afinadas com as tendências dominantes para que se tenha uma boa atuação docente na atualidade.

A maioria das entrevistadas, um total de doze, deu destaque à necessidade do professor ter amor e dedicação pelo trabalho que realiza e pelas crianças. Nos depoimentos destacam que a natureza do trabalho que realizam faz com que o envolvimento emocional contribua para a realização de sua ação educativa, conforme as citações que se seguem:

[...] uma professora deve ser muito educada, paciente, dedicada, atenciosa e carinhosa, pois os alunos precisam muito de professoras assim, por que em muitas das vezes as crianças necessitam de carinho na escola para que se dedique nos estudos, pois muitas delas não têm carinho em casa e por isso se tornam crianças muito trabalhosas e trabalhar com essas crianças com atenção, carinho e amor será bem mais fácil fazer com que elas tenham interesse e motivação pelos estudos. (Prof. 10, Magistério, Ensino Fundamental, Rede Municipal, Pombal).

[...] É, também, aquele que gosta de sua prática, que sente prazer pelo que faz e não somente pelo valor que ganha. (Prof. 8, Pós-Graduação, Ensino Fundamental, Rede Municipal, Pombal).

De acordo com essas professoras, a ação educativa implica num movimento em que a afetividade faz a diferença. Tal sentimento mobiliza o sujeito para a aprendizagem. Nesse sentido, nos remetemos a Freire (1994), quando este afirma que a educação é um ato amoroso. Requer do docente o cuidado com a aprendizagem do aluno no sentido de envolvê-lo em um processo pedagógico incluyente.

A perspectiva da ação docente inclusiva e a pautada nos fundamentos da aprendizagem significativa se fazem presente na fala de várias entrevistadas. A referência expressa à preocupação com o respeito às diferenças com o consequente processo de ensino que respeite o ritmo de aprendizagem dos alunos, bem como a ênfase a alguns aspectos ressaltados pela teoria da aprendizagem significativa são explicitados por onze entrevistadas (MOREIRA, 2006). Eis uma que merece destaque:

Para mim, um bom profissional em educação precisa partir da realidade dos alunos respeitando a diversidade, fazendo uma ligação entre teoria e prática de forma que promova uma educação de qualidade que forme sujeitos autônomos capazes de intervir na realidade de forma democrática e livre de qualquer discriminação ou preconceito. Além disso, o bom educador precisa conhecer a realidade sociocultural de cada aluno para que possa adequar o currículo escolar contemplando as necessidades de aprendizagens de seus educandos. (Prof. 2, Pedagogia, Ed. Infantil, Rede Privada, Duas Estradas).

As referências postas pelas entrevistadas sobre o partir da realidade do aluno, o papel do professor como mediador da aprendizagem, a valorização dos conhecimentos prévios e a aprendizagem por descoberta são alguns dos alicerces sobre os quais se desenvolve a aprendizagem significativa. Aliados a tais pressupostos, houve registros sobre o cuidado com o respeito às diferenças sinalizando para a defesa de uma educação inclusiva.

No que tange a aspectos que os grupos profissionais compartilham, além da vocação mencionada anteriormente, dez entrevistadas apontaram para o domínio do conhecimento obtido mediante formação e atualização permanente, a saber:

Com certeza, a qualificação profissional é muito importante na formação de professores. Implicados com o seu fazer pedagógico percebem que as questões que envolvem o sucesso da educação vão além da qualidade da formação docente. Como diz Paulo Freire: __ a Pedagogia tem que ser libertadora, com troca de saberes e com amorosidade. (Prof. 7, Pedagogia, Ed. Infantil e Ens. Fundamental, Rede Municipal, Estadual e Privada, Cabedelo).

Uma boa professora precisa ter uma formação adequada, ser conhecedora dos processos pedagógicos e das fases de desenvolvimentos dos sujeitos com os quais trabalha. Deve gostar do que faz, ser ética consigo mesma, com seus pares e com seus alunos. (Prof. 13, Pós-Graduação, Ed. Infantil, Rede Municipal, Campina Grande).

Outro aspecto que ainda nos chamou atenção em relação à visão do que é ser um bom professor foi o fato de se defender a relevância social da função docente. Cinco professoras ressaltaram que o professor tem que ter consciência de seu papel social, o que nos remete ao entendimento de que ele tem de se valorizar e melhorar sua auto-estima profissional, conforme verificado na seguinte citação:

Primeiramente, ter e sentir satisfação em saber que realmente é uma professora, saber que é importante a sua função e sua representação na vida de muitas crianças, jovens e adultos. (Prof. 7, Pedagogia, Ed. Infantil e Ens. Fundamental, Rede Municipal, Estadual e Privada, Cabedelo).

A visão dessas professoras pode ter um efeito motivador. O fato de sentir que seu trabalho é importante pode contribuir para que profissionalmente elas se imponham e enfrentem as condições que comprometem o seu desenvolvimento profissional e a conseqüente valorização do magistério.

Por fim, ressaltamos que oito professoras destacaram que, aliados a outros elementos, o docente deve possuir um elenco de habilidades de natureza atitudinal, como destacado na seguinte fala:

Um bom professor é um conjunto de várias qualidades tais como: criatividade, agilidade, dinamismo, controle de sala, domínio de conteúdo, bom relacionamento com os alunos e compromisso. (Prof. 4, Pós-Graduação, Ensino Fundamental, Rede Municipal e Estadual, Campina Grande).

É importante considerar que vários aspectos de natureza atitudinal assinalados como característicos do professor são pertinentes a qualquer profissional. Nesses termos, em que pese tais elementos possam em certa medida contribuir para o trabalho docente, não são estes que caracterizam a função docente, pois sua *expertise* consiste no domínio de saberes próprios da docência, assim caracterizados por Tardif (2002):

- I) **Saberes Profissionais:** conjunto de saberes transmitidos por instituições formadoras envolvendo a formação científica ou erudita dos professores (Ciências da educação, articulados aos saberes pedagógicos).
- II) **Saberes Disciplinares:** abrangem os diversos campos do conhecimento pertinentes à área em que o docente irá atuar (Matemática, Física, Geografia,...).
- III) **Saberes Curriculares:** contempla discursos, objetivos, conteúdos e métodos traduzidos em programas escolares trabalhados pelos docentes.

IV) Saberes da Experiência ou Práticos: trata-se da cultura docente em ação, oriunda da experiência e validada por ela, sendo, assim, incorporados na experiência individual e coletiva dos docentes.

Nesse sentido, reiteramos com Larson (apud DUBAR e TRIPIER, 1998) que a formação longa é condição para o desenvolvimento da autonomia profissional, pois esta é obtida a partir do domínio da *expertise* e de credenciais. Assim, a especialização ou *expertise* pode ser relacionada aos saberes da docência, que devem ser construídos pelo professor ao longo de sua formação profissional. É um processo que vai além da formação inicial. Avança para a socialização profissional, envolve a formação continuada, a experiência de trabalho e a reflexão sobre a prática pedagógica concreta.

Dessa forma, nos apoiamos em Medina e Dominguez (1989 apud MARCELO GARCIA, 1999) quando definem formação de professor como uma estratégia de desenvolvimento profissional partilhada no coletivo. Para ele, trata-se de uma:

[...] preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum. (MEDINA e DOMINGUEZ 1989 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 23).

Assim, compreendemos com Larson (apud DUBAR e TRIPIER, 1998), que a profissionalização é uma estratégia profissional que tem no reconhecimento da *expertise* ou especialização a base para o reconhecimento do *status* profissional. Nesse contexto, compreendemos que a formação profissional é uma das principais dimensões do processo de profissionalização, devendo ser estimulada a partir de múltiplos processos de socialização partilhados no coletivo. Visam o delineamento de um projeto educativo comum tendo como propósito a constituição da profissionalidade docente, entendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65).

Tecidas as considerações sobre as concepções apresentadas pelas entrevistadas, concluiremos nossa discussão, nos detendo sobre as dificuldades listadas pelas professoras no seu exercício profissional.

c) dificuldades no exercício da profissão docente.

A partir das respostas das entrevistadas, identificamos que os aspectos que mais comprometem a realização do seu trabalho no nível de qualidade desejada, em ordem decrescente de prioridade, foram: a ausência de apoio familiar na educação dos filhos, com onze respondentes, e a ausência ou insuficiência de material didático para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, com dez respondentes, conforme podemos perceber nas seguintes falas:

As dificuldades que enfrento é a falta de contribuição da maioria dos pais para com a escola no que diz respeito a educação dos seus filhos, o não comparecimento em reuniões e a falta de visita na escola para saber sobre a educação do filho. Alguns pelo trabalho que exercem entre outros motivos que não deveriam ser mais importante que a educação dos filhos, deixa a escola do filho em segundo plano.(Prof. 1, Magistério, Ed. Infantil, Rede Privada, Campina Grande).

Como trabalho numa instituição pública a principal dificuldade é a falta de recursos pedagógicos, adequados à fase de desenvolvimento das crianças que estão sob a minha responsabilidade. (Prof. 13, Especialista em Educação, Ed. Infantil, Rede Municipal, Campina Grande).

Pelos depoimentos assinalados percebemos que as professoras se ressentem da falta de acompanhamento familiar na educação de seus filhos, nos fazendo inferir que a ausência de apoio institucional e da valorização da escola tem colocado as docentes em situação de abandono, de desamparo, como verificamos na afirmação da professora de Campina Grande: “o professor, em muitos casos, faz um trabalho solitário sem comprometimento da instituição e das pessoas que formam a escola”. Diante de tal situação, os professores se ressentem cada vez mais do apoio dos familiares dos estudantes.

A despeito da importância da participação da família na educação de seus filhos, entendemos que a falta de valorização do magistério da parte do poder público, em especial, e da sociedade em geral, repercute nas condições a que estão submetidos os docentes comprometendo seu exercício profissional. Isto faz com que o professor crie uma expectativa cada vez maior de que os pais poderiam, com a participação na vida escolar de seus filhos, darem a colaboração necessária estimulando-os para o estudo e dando a assistência necessária ao seu desenvolvimento.

Tal entendimento nos faz inferir que, no âmbito do ensino público, as condições de precarização a que estão expostas a população atendida pelo sistema público, cada vez mais compromete a assistência dos pais aos seus filhos, envolvidos em situações de luta pela sobrevivência. Há que se compreender que a escola, por vezes, é a única possibilidade que os filhos da classe trabalhadora têm de ter acesso a bens culturais de forma sistematizada e segura, tendo os professores que contar com o apoio necessário do Poder Público para o desenvolvimento de seu trabalho com dignidade na perspectiva da oferta de um ensino de qualidade socialmente referenciada.

No que tange às condições de trabalho, a ênfase na ausência de material adequado aliado à ausência de formação para o manuseio das novas tecnologias implica na falta de apoio ao trabalho pedagógico efetivo às escolas em sua realidade concreta. Em que pese haja registro de programas e projetos governamentais no sentido de equipar as escolas, tais iniciativas têm que partir da concepção e planejamento dessas instituições. Elas, de forma coletiva e partilhada, devem discutir sua realidade institucional, suas prioridades, suas necessidades para que busquem o apoio identificado como necessário para a realização escolar, respaldada em seu projeto político pedagógico continuamente revisto e ressignificado.

Outro aspecto destacado por sete entrevistadas que nos chamaram atenção foi a queixa quanto à sobrecarga de trabalho:

Como mulher, costumo dizer que “procuramos sardas para nos coçar”. Esclarecendo a expressão: a mulher lutou pela autonomia e igualdade de direitos, mas pagamos um preço altíssimo, pois temos que dar conta do exercício da profissão e dos afazeres domésticos e familiares, e na contemporaneidade isso vem causando muito *stress* físico e psicológico, principalmente agora no final da carreira. (Prof. 5, Pedagogia, Ed. Infantil, Rede Municipal, Pombal).

[...] sobrecarga de trabalho, por causa da má remuneração. (Prof. 12, Pós-Graduação, Ed. Infantil, Rede Municipal, Campina Grande).

Merece destaque nesse contexto, a referência feita por quatro professoras. Por serem mulheres, acabam por assumir uma jornada de trabalho mais extensa, pois além de desenvolverem seu trabalho na escola, levam atividades para casa e assumem em sua residência a maior parte da responsabilidade pelos afazeres domésticos prestando assistência aos filhos e ao marido.

Os demais depoimentos assinalados nos remetem à compreensão de que um dos elementos que contribui para a sobrecarga de trabalho dos docentes é a baixa remuneração que recebem. Apesar de reclamado por apenas três docentes, entendemos que a problemática salarial as impulsionam a buscar complementação de renda desenvolvendo atividade docente no contraturno (04 professoras na mesma escola e seis em duas escolas diferentes); duas acumulando outra função (uma como supervisora e outra como diretora); uma professora acumulando cargos em três escolas (rede estadual, municipal e privada); outras três complementando sua renda por meio do reforço escolar em sua própria residência e, por fim, o caso extremo de uma docente que faz a seguinte declaração:

Eu leciono em duas escolas. No período da manhã, em uma escola pública municipal e no período da tarde em uma escola privada, além de ser dona de casa, mãe, esposa e vender batata frita nas festas que acontecem no município. (Prof. 18, Magistério e Pedagogia em curso, Ed. Infantil, Rede Municipal e Privada, Duas Estradas).

Esse depoimento nos leva à compreensão do quanto a docência como profissão vem sendo comprometida, haja vista não ter o reconhecimento social e financeiro que possibilite ao professor viver dignamente do seu trabalho e realizá-lo com o tempo e a dedicação necessária. Nesse sentido, destacamos que, aliado a outros aspectos já mencionados anteriormente, cinco professoras fizeram menção à falta de reconhecimento profissional, assinaladas nas seguintes citações:

São muitas as dificuldades, como a baixa remuneração, a falta de reconhecimento social e profissional, a violência atual nas escolas, juntamente com a falta de princípios e respeito por parte do aluno. Esses são problemas que atrapalham o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico. (Prof. 6, Magistério, Ed. Infantil e Ens. Fundamental, Rede Privada, Conde).

[...] a falta de material didático pedagógico conta muito, como também o espaço físico, reconhecimento por parte de alguns pais; rivalidade entre colegas de profissão; sobrecarga de trabalho, por causa da má remuneração, falta de autonomia do professor, desvalorização da profissão e desrespeito. (Prof. 12, Pós-Graduação, Ed. Infantil, Rede Municipal, Campina Grande).

Por fim, destacamos que cinco professoras também estão realizando cursos de formação de professores, como Pedagogia ou Pós-Graduação na área, o que nos permite inferir que tal formação pode ser comprometida em sua qualidade, pela falta de tempo que têm para se dedicar aos estudos, a despeito de qualquer juízo de valor sobre a estrutura dos cursos que realizam, muitas vezes em finais de semana ou à distância.

Entretanto, identificamos nas falas da maioria das professoras uma crença no valor-educação e que as dificuldades que passam não as impedem de continuar a sua tarefa educativa, como destacado nas falas que se seguem:

[...] apesar de todas as dificuldades que o professor tem que enfrentar em sala de aula, existe uma esperança nos olhos das crianças que nos prende á educação. (Prof. 4, Especialista em Educação, Ensino Fundamental, Rede Municipal e Estadual, Campina Grande).

Ela pode até oferecer espinhos, mas o amor com que os trato e sou tratada, o respeito, carinho e atenção é compensador. (Prof. 17, Pedagoga, Ens. Fundamental, Rede Municipal, Duas Estradas).

Percebemos, dessa forma, que muitas professoras ainda acreditam no trabalho que realizam seguindo uma perspectiva de docência que se assemelha à visão missionária, de sacerdócio. Permanecem na docência sem uma visão crítica sobre a situação em que se encontram, o que as impossibilita o enfrentamento dos problemas da educação e da profissão de maneira fundamentada, política e organizada.

CONCLUSÃO

Os depoimentos das entrevistadas, de diferentes redes de ensino, vão ao encontro do cenário de precarização do trabalho docente que se presencia na contemporaneidade, em meio a um discurso oficial de uma pretensa valorização da educação e do professor. Assim, as condições de trabalho a que as mesmas se submetem contradizem o discurso que muitas delas reproduzem sobre a importância da educação e do trabalho que realizam.

Ideologicamente, tal discurso, oriundo do campo recontextualizador oficial (LOPES, 2008), alimenta o imaginário das professoras, sem impulsioná-las a enfrentamentos da perda das conquistas históricas da categoria de forma crítica, fundamentada e organizada. Serve, pois, de motivação para a permanência na profissão a partir de uma postura que se assemelha ao que Nóvoa (1991) identifica como “docentes sem opção deliberada”, que não possuem discurso próprio, sendo, pois, militantes da indiferença; postura esta que prejudica ainda mais a consolidação do seu estatuto sócio-profissional.

Nesse cenário, convém recolocarmos a problemática da profissionalização docente como um desafio a ser perseguido no coletivo denunciando as condições a que são submetidos os professores, visando superar concepções ingênuas a partir do debruçar-se fundamentado sobre a realidade vivenciada pelos docentes em suas respectivas instituições e redes e, assim, fortalecer iniciativas de formação e desenvolvimento profissional que assumam como horizonte a educação de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- BIANCHETTI, Lucídio. **Angústia no vestibular:** indicações para pais e professores. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1996.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In.: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001
- DUBAR, Claude e TRIPIER, Pierre. **Sociologie des Professions.** Paris, Armand Colin, 1998.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. La condición del docente. In. **La escuela a examen:** un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas. Salamanca: Ediciones Pirámide, 1998.
- ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Ed., 1995, p. 93-124.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- GIMENO SACRISTÁN, Juan. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-93.
- HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999, p. 81 – 100.
- LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: precarização do trabalho docente II- caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade.** v.25 n.89. Campinas set./dez., 2004.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto, 1999.
- MOUREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Ed. UNB, 2006.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, (4), 1991.
- NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Porto: Porto Ed., 1995.
- OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.
- PAPI, Silmara de O. Gomes. **Professores:** formação e profissionalização. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002
- WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 24, n. 85, dez, 2003, p. 1125-1154.