

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

MARCELL REZENDE SILVA

**O TRABALHO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR:
adversidades e desafios**

Campinas
2006

MARCELL REZENDE SILVA

**O TRABALHO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR:
adversidades e desafios**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza

Campinas
2006

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA FEF – UNICAMP**

Si38t Silva, Marcell Rezende.
O trabalho de professores de educação física escolar: adversidades e desafios / Marcell Rezende Silva. – Campinas, SP: [s.n], 2006.

Orientador: Aparecida Néri de Souza.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Professores de educação física. 2. Educação física escolar. 3. Condições de trabalho. 4. Relações de trabalho. 5. Ocupações – Classificação - Brasil. I. Souza, Aparecida Néri de. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

asm/fef

MARCELL REZENDE SILVA

**O TRABALHO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
adversidades e desafios**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Marcell Rezende Silva e aprovado pela Comissão julgadora em: 14/11/2006.

Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza
Orientadora

Profa. Dra. Eliana Ayoub
Membro da banca examinadora

Campinas
2006

Agradecimentos

Sempre pensei na hora que tivesse que escrever essa parte. Acho uma das mais emocionantes de todo o trabalho, já que, na vida, nunca estamos sozinhos (mesmo precisando algumas vezes)...

Enumerar todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, é muito difícil e o medo inicial era de esquecer alguém importante e querido. Então, se o fizer, peço desculpas.

Vamos começar pela Neri, minha orientadora de verdade. Ao contrário do que aconteceu com a maioria dos meus colegas, que também escreviam suas monografias, você me orientou mesmo. No começo fiquei com um pouco de medo de você, já que nunca havíamos tido nenhum contado e você parecia meio fria, distante e séria. Mas aos poucos pude conhecer a maravilhosa profissional e, mais do que isso, a maravilhosa pessoa que você é. Muito obrigado pela força, pela compreensão e pelo carinho. Espero um dia chegar perto de onde você está.

Através da Neri conheci a Kati e aproveitei para pedir pra ela fazer meu abstract. Não tivemos muito tempo para conversar, mas esse pouco que tivemos foi suficiente para desenvolver um carinho por você.

À Nana, minha banca, professora e amiga. Seu carinho e entusiasmo pela docência me fazem ter mais força para superar os desafios. Admiro muito você.

Indo para a FEF, queria agradecer aquelas pessoas da biblioteca com as quais tive mais contato: Dulce e Andréia. E, mais ainda, à Marli, pelas conversas (que me faziam prolongar um pouco mais o intervalo) e pelo convite para o casamento. Você estava linda!

Tem o Berooth, a Dona Norico e o Tião, funcionários sempre dispostos e bem humorados. É bom encontrar com vocês na informática, nos corredores ou no ginásinho.

Ao pessoal da sala, 02 noturno, deixo um forte abraço, afinal todos estiveram mais ou menos presentes na jornada. Mas, têm aqueles que marcam mais, e esses, faço questão de destacar:

Josi – você sempre foi uma mãezona, mesmo não sendo tão mais velha assim que eu.

Carla – esse seu jeito sério não cola, né tchutchuca?!

Tammy – foi bom reencontrar você na faculdade. Pudemos nos aproximar mais e criar um laço mais forte.

Daniel – não esqueço do carinho e das caronas. Eee homem que veste a camisa de pai.

Nai – mesmo trabalhando na mesma rede, parece que estamos tão longe... Saudades do tempo que éramos grudados.

Tem também a Camila, minha “filha” querida. Gostaria que todo mundo fosse verdadeiro como você.

Vou escrevendo e tem hora que parece que falta alguém...

Aos meus amigos, pelas baladas, pelas conversas, pelos esporros, pela confiança, pelo crescimento ao lado de vocês. Léo, João, Ricardo, Dú, Teté, Patolina e todos os outros (se colocar todo mundo não vai caber), não vou separá-los porque todos representam tudo isso.

À Piu, pela confiança, pelo carinho e pelo respeito. Quem dera se todo mundo tivesse uma chefe assim!

Ao Gleiton, pela paciência, pelos cochilos enquanto eu escrevia, por me agüentar de mau-humor, por me mostrar uma vida...

Agora vem a família. Tenho que ter muito cuidado, porque esquecer de amigo até é mais tranquilo, agora esquecer de alguém da família... Bom, vamos lá:

Paulo José, meu irmão – você sabe o quanto torço pra você também escrever uma página dessas algum dia.

Rosana, Karla, Kátia, Waldirene e Walkíria, minhas primas – embora tenham me deixado um pouco de lado quando eu cresci (brincadeira) vocês cuidaram muito bem de mim. E, se não fosse o espelho de vocês, talvez não estivesse aqui.

Tia Teresa, Tia Cida e Tio Pedro – muito obrigado por ajudarem minha mãe. Sei que conflitos existem, mas o amor é maior.

Se deixar não termino esses agradecimentos.

Bom, vamos lá para a pessoa mais importante de todas.

Mamãe – seu exemplo de força, de caráter, de determinação me guiaram durante toda a minha vida. Não temos uma vida perfeita, mas a vivemos com muito amor. Se não fosse você, sua chatice, seus conselhos e seu amor, meu rumo teria sido diferente. Muito obrigado pelo dom da vida, e mais do que isso, pelo exemplo de ser humano e de amor que você representa.

SILVA, Marcell Rezende. **O trabalho de professores de Educação Física Escolar: adversidades e desafios**. 2006. 91f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RESUMO

O objetivo desta monografia é a análise das concepções que os professores elaboram sobre seu próprio trabalho e a compreensão das adversidades e dos desafios na construção do ofício de ensinar. Para apreender estas concepções, a pesquisa teve início na revisão bibliográfica, buscando compreender como o professor é analisado nas pesquisas sociológicas sobre a profissão, o trabalho ou o ofício docente. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa; trabalha com entrevistas e depoimentos sobre a profissão, enfocando a experiência do professor, ou, de forma mais específica, as dificuldades, os desafios e os problemas vivenciados. Para compreender a organização do trabalho docente, numa perspectiva macroestrutural, recorreremos à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Essa classificação nos permite entender como a profissão docente é tratada na legislação. Da mesma maneira, buscamos dados estatísticos junto às duas Diretorias de Ensino de Campinas, vislumbrando fazer uma ampla caracterização dos professores da rede estadual da cidade. Como local de trabalho, selecionamos uma escola estadual. Os docentes, de forma geral, vivenciam uma constante tensão entre profissão e proletarianização; entre qualificação e desqualificação. Para compreender esse fenômeno recorreremos à análise das relações de gênero, visto que a grande maioria dos professores da educação básica são mulheres. No âmbito legal, a CBO também compreende que há um processo de desqualificação e precarização dos docentes. Entretanto, parece naturalizar as más condições de trabalho e a impossibilidade de colocar em prática a melhor formação docente – inicial e continuada. Se há problemas no quadro atual da educação pública na cidade de Campinas, a escola estudada parece fugir à regra, se comparada a outras escolas estaduais da cidade; parece oferecer condições de trabalho para os professores desenvolverem suas atividades. As entrevistas revelam muitas dificuldades na vida profissional das professoras: a crise da autoridade docente, baixos salários, alta exigência emocional, número elevado de alunos por turma, contratos de trabalhos instáveis e temporários e dupla jornada de trabalho. Todavia, a possibilidade criativa e a autonomia quando estão frente aos alunos não podem ser substituídas e precarizadas. Essa é uma dimensão do trabalho das professoras que possibilita a expressão do prazer e da profissionalização. Esta monografia pretende contribuir – mediante os estudos das representações que os professores constroem sobre sua prática docente – para uma possível melhoria na educação pública do país.

Palavras-Chaves: Professores de Educação Física; Educação Física Escolar; Condições de trabalho; Relações de trabalho; Classificação Brasileira de Ocupações - CBO.

SILVA, Marcell Rezende. **Physical education school teachers' work:** adversities and challenges. 2006. 91f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ABSTRACT

This monograph aims to analyse the conceptions that teachers have about their own work and the comprehension of adversities and challenges in the construction of teaching labour. To understand these conceptions, the research has began with a bibliographic review to comprehend how teacher is analysed in sociological researchs about profession, work or teaching labour. This research has a qualitative approach: works with interviews and testimonies, about the professions, focused on teacher experience, or, specifically, difficulties, challenges and problems experienced. In order to comprehend the teaching work organization, in a macrostructural perspective, we have studied the Classificação Brasileira de Ocupações -CBO- (Brazilian Classification of Occupations). This classification enables us to understand how the law deals with teaching profession. At the same way, we have studied statistics data of the two Managements of Teaching in Campinas, aiming to do a wide characterization of the states teachers of the city. As work place, we selected a public school. Teachers, in general, live a constant tension between profession and proletarian conditions; between qualification and disqualification. So, to understand that phenomenon we analysed the gender relationship, because basic education teachers are women in the great majority. In the legal extent, CBO also reveals that there are a disqualification process and teachers' proletarian conditions. However, it seems to naturalize the bad work conditions and the impossibility of using the initial and continuous better teaching education. If there are problems in the current public education in the city of Campinas, the studied school seems to be an exception, if compared to other state schools of the city; it seems to offer better work conditions for teachers to develop their activities. The interviews reveal a lot of difficulties in the teachers' professional life: the crisis of the educational authority, low salaries, high emotional demand, high number of students per group, unstable and temporary work contracts and double working day. Although, the creative possibility and the autonomy when they are in front of students cannot be replaced and in a precarious condition. That is a dimension of teachers' work that makes possible the expression of pleasure and professionalization. This monograph intends to contribute -by studying of the representations that teachers build on his/her educational practice - to a possible improvement in the country's public education.

Keywords: Physical Education Teachers; Physical Education School; Work Conditions; Work Relations; Brazilian Classification of Occupations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Fachada da Escola	50
Figura 2 -	Entrada da quadra	51
Figura 3 -	Quadra	51
Figura 4 -	Quadra e Casa do caseiro	52
Figura 5 -	Quadra e Mini-bosque	52
Figura 6 -	Pátio	53
Figura 7 -	Área do pátio utilizada para jogar futebol no recreio	53
Figura 8 -	Pintura da brincadeira “Amarelinha” no pátio	54
Figura 9 -	Materiais: cones, coletes, cordas e não tradicionais	54
Figura 10 -	Materiais: bolas	55
Figura 11 -	Materiais: alternativos e colchões	55
Figura 12 -	Materiais utilizados durante uma aula	56
Figura 13 -	Recursos audiovisuais	56
Figura 14 -	Sala dos professores	57
Figura 15 -	Sala dos professores	57
Figura 16 -	Banheiros e bebedouros no pátio	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Características Sócio-Demográficas	64
Quadro 2 -	Contratos de Trabalho e Salários	66
Quadro 3 -	Formação Profissional	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Contingente de professores	45
Tabela 2 -	Professores por contrato de trabalho	45
Tabela 3 -	Professores por sexo	46
Tabela 4 -	Professores por sexo e contrato de trabalho	46
Tabela 5 -	Professores por faixa de ensino e contrato de trabalho	47
Tabela 6 -	Escolas que possuem professores de educação física e média de professores por escola	48
Tabela 7 -	Distribuição semanal das disciplinas	62

SUMÁRIO

1. Introdução	12
2. Procedimentos metodológicos de pesquisa	14
2.1. O professor como objeto de estudo: levantamento bibliográfico	14
2.2. Representações, Histórias de Vida e Depoimentos Orais: procedimentos e instrumentos de pesquisa	17
2.3. Trabalho de campo: organização e intervenção	18
2.4. As entrevistas	20
3. As pesquisas sobre a profissão de professor	22
3.1. Os professores: de “missionários” a profissionais	24
3.2. A docência como profissão	26
3.3. A docência como trabalho	27
3.4. A docência e relações de gênero	31
3.5. A docência: trabalho e profissão	33
4. Os professores de educação física	37
4.1. Os professores de educação física na CBO	37
4.2. Os professores de educação física na cidade de Campinas	43
5. A escola como local de trabalho	49
5.1. Organização escolar em 2006	60
6. As professoras	63
6.1. A construção da profissão	63
6.2 Na construção da profissão: as adversidades, os problemas e os desafios	71
7. Considerações finais	80
Referências Bibliográficas	83
Anexos	87

1. Introdução

As observações sobre o cotidiano de trabalho dos professores de educação física, em escola públicas ou privadas, de ensino básico – da educação infantil ao ensino médio – indicam a necessidade de compreender quais os problemas, as tensões, as contradições que estes professores vivenciam. Quais são os desafios que se colocam para estes profissionais? Como são as condições de trabalho destes professores? O que é a profissão professor? Como se compreendem como professores face aos problemas e tensões?

É necessário ouvir a voz aos professores, para que eles possam apresentar e refletir sobre as dificuldades no exercício da profissão. De forma geral, a formação de professores é centrada na criança ou no jovem, nas diferenciações sociais e culturais daqueles que freqüentam as escolas, nas técnicas e procedimentos pedagógicos ou didáticos. Esta formação parece deixar de lado os professores e os problemas que vivenciam no exercício de um trabalho. Estas foram indagações que orientaram a elaboração desta monografia de conclusão do curso de Educação Física na Unicamp.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções que os professores elaboraram sobre seu próprio trabalho e compreender quais são os problemas, os desafios e as dificuldades na construção do ofício de ensinar.

Para apreender estas concepções ou representações que os professores constroem sobre seu próprio trabalho, a pesquisa teve início na revisão bibliográfica (apresentada no capítulo 3) buscando compreender como o professor é analisado nas pesquisas sobre a profissão, o trabalho ou o ofício de ensinar; privilegiou-se a bibliografia sociológica, por entender que são as relações sociais e de trabalho que organizam as atividades profissionais. Assim, esta monografia não apresenta uma leitura psicológica ou das práticas pedagógicas de professores. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, trabalha com entrevistas e depoimentos sobre a profissão, enfocando a experiência do narrador, ou seja, as dificuldades, os desafios, os problemas vivenciados (os procedimentos e as técnicas utilizadas na pesquisa são abordados no capítulo 2).

Buscando compreender a organização do trabalho docente numa perspectiva macroestrutural, recorreremos à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Essa classificação parece nos permitir entender como a profissão docente é tratada na legislação e como os docentes são caracterizados. Da mesma forma, buscamos dados estatísticos junto às duas Diretorias de Ensino de Campinas, vislumbrando podermos fazer uma ampla caracterização dos professores da rede Estadual da cidade. Tratamos desses assuntos no capítulo 4.

Partindo do âmbito macroestrutural, passamos a analisar a escola Dona Castorina Cavalheiro, selecionada para esse estudo, como local de trabalho. Esta é apresentada no capítulo 5. As discussões feitas a partir das entrevistas com os professores de educação física dessa escola, seus anseios, dificuldades e problemas, estão no capítulo 6.

Finalmente, no capítulo 7, propomos uma síntese das principais questões levantadas no trabalho, não as esgotando, mas buscando encerrar, momentaneamente, nossa discussão.

2. Procedimentos metodológicos de pesquisa

Neste capítulo será descrita a trajetória da pesquisa. Primeiramente, apresentaremos como foi feito o levantamento bibliográfico e como os professores, de maneira geral, têm sido analisados na literatura. Em seguida apresentaremos os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta e a compreensão dos dados obtidos. A próxima etapa será apresentar o trabalho de campo, desde a seleção dos sujeitos a serem entrevistados até a execução das entrevistas. Por fim, apresentaremos as categorias pelas quais fizemos as transcrições, a sistematização e a análise das entrevistas. Essa organização do trabalho é sugerida por Maria Isaura Queiroz (1983), a qual acredita que uma pesquisa, utilizando as técnicas de entrevista, deve ser dividida em nove passos: 1) projeto de pesquisa; 2) escolha dos informantes; 3) gravações; 4) transcrições; 5) primeira análise – desvendar a temática de cada depoimento; 6) tematização; 7) recomposição do depoimento tematizado; 8) distinção dos depoimentos em categorias; 9) ordenação das categorias dos depoimentos. Nesse trabalho, não foi necessário distinguir e ordenar os depoimentos em categorias.

2.1 O professor como objeto de estudo: levantamento bibliográfico

Para situar como andam as pesquisas sobre a temática dos professores, suas principais perspectivas e tendências, Janete Carvalho (2002) faz um levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em toda década de 1980 e na 53ª reunião anual, realizada em Salvador no ano de 2001.

Utilizaremos os dados obtidos por essa pesquisadora, bem como os resultados de nosso levantamento feito em várias bases de dados, para apontar os principais assuntos que envolvem a situação atual das pesquisas com essa temática.

Dentre os dados apresentados por Carvalho (2002) o primeiro que nos chamou atenção foi o grande aumento do número de trabalhos sobre a temática dos professores, apresentados nas reuniões da SBPC. Em toda década de 80 foram elaborados 36 estudos, enquanto apenas em uma reunião, no ano de 2001, esse número aumentou praticamente 1000%, totalizando 310 estudos. A temática dos professores situa-se dentro de uma categoria mais ampla, a da educação, na qual foram selecionados 744 trabalhos, 16% do total de estudos dentro das diversas áreas do saber.

Houve uma mudança paradigmática nos estudos da década de 80 e na reunião de 2001. No primeiro período as metodologias exploratório-descritivas e quanti-qualitativas predominavam, enquanto no segundo período a pesquisa-ação crítica, com propostas de intervenção no cotidiano escolar, foi a opção escolhida pela maioria dos pesquisadores.

Na década de 80, 65% dos estudos tratavam da formação inicial, 20% da formação continuada, 8% da identidade/profissionalidade docente e 8% da prática pedagógica. Em 2001 foi encontrada uma inversão desse quadro, apresentando 60% dos estudos sobre prática pedagógica, 16,1% sobre formação continuada, 15,5% sobre formação inicial e 8,7% sobre identidade/profissionalidade docente. É interessante, e daí nossa justificativa de elaboração desta pesquisa, como a temática da profissionalidade docente foi, e continua sendo, pouco explorada.

A autora acredita que a mudança no foco das temáticas é um processo de alteração na crença de que a formação inicial é o principal determinante da qualidade da escola. Segundo ela, as interações cotidianas correspondem ao principal campo para a possibilidade de transformação. Todavia, e contrapondo essa idéia, podemos nos apoiar nas idéias de Itacy Basso (1998) sobre as ações de proletarização do ensino, que objetivam levar os docentes a um trabalho alienado. Ações de precarização sobre a formação inicial dos futuros professores, o que caracteriza um processo de desqualificação, podem levar os sujeitos a criarem maiores laços de dependência para com seus superiores e perderem sua autonomia.

A última problematização que nos chama atenção corresponde às áreas de conteúdos dos estudos, na reunião de 2001, em relação aos professores; 54% destes referem-se à Pedagogia, 13% às Ciências Biológicas e/ou Naturais, 5% à Informática e 5% às demais áreas. Com esses dados questionamos sobre onde se encontram os estudos sobre educação física escolar: estão agregados à classificação das Ciências Biológicas ou situam-se dentro dos 5% classificados como demais áreas?

Podemos traçar algumas comparações entre os dados obtidos por Carvalho (2002) e nosso levantamento, feito em várias bases de dados. A relação das bases consultadas encontra-se discriminada no anexo A.

Optamos por utilizar as seguintes palavras-chaves: *representações, professor, educação, educação física, condições de trabalho, relações de trabalho e organização de trabalho*. Além de buscas individuais com cada uma das palavras, também fizemos intersecções entre elas. Como feito a partir da pesquisa de Carvalho (2002), apresentaremos os dados que mais nos chamaram a atenção.

Como já era esperado, as pesquisas utilizando os grandes grupos (representações, professor, educação e educação física) encontraram muitos resultados. Entretanto, encontramos poucas referências quando restringimos a busca ao nosso campo de pesquisa e somamos a qualquer filtro à educação física.

Buscando por *professores de educação física* apenas encontramos resultados no Portal da Pesquisa (23 trabalhos), na Unicamp (66 trabalhos) e no Cruesp, englobando nesta busca apenas USP e Unesp (104 trabalhos). De um total de 193 resultados encontrados poucos trabalhos utilizavam-se de um referencial sociológico de análise do professorado. Seguindo a tendência apontada por Carvalho (2002) a maioria dos trabalhos tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas, seguido pelo interesse na formação dos professores.

A temática sobre as representações dos próprios professores também não foi muito abordada. E, especificamente dentro da área da educação física escolar, raros foram os trabalhos que tinham o professor como objeto de estudo, tomando como base as ciências sociais. Encontramos alguns estudos com enfoque psicológico, os quais correm o risco de individualizar os docentes e não compreendê-los como classe ou categoria social. Esses dados assemelham-se à baixa porcentagem de trabalhos sobre a profissionalidade docente apresentados na 53ª reunião da SBPC (CARVALHO, 2002).

Ao buscarmos trabalhos com os filtros *relações de trabalho e organização do trabalho*, não obtivemos nenhum registro que relacionassem esses assuntos à educação física. De forma mais ampla, poucos dos registros ligavam-se à área da educação.

Não encontramos nenhuma referência que tinha por objetivo analisar as condições de trabalho dos professores de educação física. Dos resultados encontrados com o filtro amplo, poucos abordavam questões de condições de trabalho na área educacional.

Esses resultados apontam para a mesma tendência encontrada por Carvalho (2002) em seu levantamento. O foco principal encontra-se na temática das práticas pedagógicas e a profissionalidade docente é pouco explorada. Fortalecendo a justificativa de nossa pesquisa, em nenhum momento encontramos os professores de educação física no centro do cenário educacional, refletindo e elaborando representações sobre suas relações de trabalho e, principalmente, sobre suas condições de trabalho.

2.2 Representações, Histórias de Vida e Depoimentos Oraís: procedimentos e instrumentos de pesquisa

De partida e compartilhando às idéias de Lucila Brioschi e Maria Helena Trigo (1989, p.14):

Entendemos por representação a elaboração subjetiva, mental, que os indivíduos fazem de suas condições materiais de vida. Consideramos que as estruturas econômicas e sociais possuem tanto uma realidade subjetiva incorporada pelos indivíduos, quanto uma realidade objetiva que transcende os agentes sociais e que lhe dão visibilidade e concretude. [...] As representações individuais, portanto, exprimem uma situação de vida e uma posição social determinadas.

Dentro de uma perspectiva sociológica, as histórias de vida, na forma de relatos orais, aparecem como um instrumento metodológico muito rico, que oferece a possibilidade de se compreender as interações sociais na da vida dos entrevistados. Os relatos analisados, sob o aspecto sociológico, não apresentam apenas um caráter histórico, mas também um caráter dinâmico e dialético. Em outras palavras, a História utiliza-se dos relatos buscando o passado, procurando por fatos, enquanto a Sociologia procura interpretar o presente, as interações sociais.

Intensificando essa idéia e o uso das histórias de vida, Maria Cristina Menezes (2001) ressalta a valorização da memória como instrumento não apenas para voltar ao passado e descrever fatos, mas identificar a forma como os sujeitos falam de suas vivências e as elaboram como elementos de identidades.

Em seu estudo, Brioschi e Trigo (1989) utilizam-se de relatos de vida para compreender as relações familiares, ao mesmo tempo em que descrevem as possíveis formas de

utilização dessa ferramenta. Para as autoras, a utilização das histórias de vida podem ser caracterizadas em três modalidades principais. A primeira corresponde ao relato de vida puro, com discurso livre e sem assunto específico; a interferência do pesquisador é mínima e ele pede ao entrevistado que fale de sua vida, cabendo a este selecionar os temas sobre quais irá dissertar. A segunda modalidade corresponde ao relato sobre um aspecto específico da vida do narrador; a influência do pesquisador mantém-se no limite mínimo necessário, já que a narrativa deve ser construída por aquele que narra e não guiada pelo entrevistador. Uma última modalidade do uso dos relatos de vida pede que o entrevistado faça um depoimento sobre sua vivência em determinada instituição; essa modalidade é bastante utilizada quando se procura conhecer determinada instituição a partir do ponto de vista de seus membros.

É importante destacar que, numa situação de entrevista, não é possível o pesquisador situar-se numa posição neutra. Sempre haverá uma relação de interação entre ele e o pesquisado, tanto no momento da entrevista como na análise dos dados obtidos, já que não é possível ao pesquisador dissociar, por completo, seu sistema de valores dentro do qual foi constituído como sujeito de determinada cultura.

Neste trabalho, utilizaremos as histórias de vida “resumidas” como instrumento de coleta de dados. Isto é, optamos por utilizar depoimentos orais com entrevistas semi-estruturadas, as quais, de forma mais direta, permitem-nos traçar as trajetórias de formação e profissional dos professores de educação física, os motivos, as formas de ingresso e a afirmação na profissão, e as relações desses professores com os demais profissionais presentes na comunidade escolar.

2.3 Trabalho de campo: organização e intervenção

Como requisito para se concluir a graduação em educação física é necessário que se faça um estágio de observação durante todo o último ano do curso. E, ao contrário do que se tem como regra e que muitas vezes é exposto no curso de graduação, a escola pública na qual está sendo feito o estágio, ao nosso ver, dispõe de boas condições materiais para o

desenvolvimento das aulas de educação física, embora, ainda assim, não sejam ideais¹.

A partir desta realidade, resolvemos buscar compreender quais as representações que os professores desta escola têm sobre sua profissão e sobre suas condições de trabalho. A partir dos depoimentos², que remetem às experiências dos entrevistados, esperamos encontrar relações entre a realidade desta escola com a de outras escolas nas quais os mesmos deram ou ainda dão aulas. Queiroz (1983) propõe que, numa pesquisa, a escolha dos informantes seja feita com o intuito de alcançar uma coletividade; acreditamos que nossa escolha consiga exprimir essa relação.

O contato com os professores foi facilitado devido à prática do estágio. Atualmente, existem três professoras de educação física na escola³. Não houve dificuldade em marcar a entrevista com as mesmas, procedimento feito por meio de um telefonema, explicando o objetivo do trabalho e marcando uma data e horário para o encontro. Todas se mostraram receptivas a participar da pesquisa⁴. Entrevistamos a professora Roberta e a professora Filizola em sua própria casa⁵. Já a professora Rosely declarou escassez no seu tempo e tivemos que fazer a entrevista durante seu período de aula numa escola municipal. Mesmo explicando para os alunos que estaria ocupada nos auxiliando numa pesquisa, sofremos algumas interferências dos mesmos, bem como tivemos que pausar a entrevista nos horários de troca de salas.

Por serem utilizadas perguntas abertas no roteiro de entrevista, o tempo de duração das entrevistas variou entre uma hora e meia e duas horas, de acordo com a característica e a experiência de cada entrevistada. Todas as entrevistas foram gravadas.

Por último, é importante considerar que, a situação de entrevista, bem como sua posterior análise, representam um recorte do real, já que o roteiro desta é elaborado a partir da ótica do pesquisador, e não do pesquisado (QUEIROZ, 1983).

¹ Apresentaremos melhor a escola no Capítulo 4.

² Foi realizado um roteiro de entrevista para orientar a coleta dos depoimentos. Cabe destacar que roteiro não significa um instrumento utilizado de forma estreita, mas um norteador do processo. O roteiro encontra-se no anexo B.

³ Apresentaremos detalhadamente as professoras no Capítulo 5.

⁴ Das três professoras, duas já eram conhecidas, o que facilitou o trabalho.

2.4 As entrevistas

Gravadas as entrevistas, iniciamos a primeira fase de análise das mesmas: a transcrição. Conforme Queiroz (1983), as transcrições devem ser literais, transformando o documento colhido na forma de voz, através da gravação em uma fita, em um documento apresentado na forma de texto escrito. Segundo a autora, há duas fases da técnica do gravador: a primeira corresponde à captação do registro, o que já caracteriza um recorte do real, pelo fato de apenas captar a voz do entrevistando e perder suas expressões corporais e as interferências ao redor; a segunda fase corresponde à transcrição, a qual também se caracteriza como um recorte do real e das informações obtidas, como a entonação verbal, mas se perde menos do que na primeira fase.

Devido à escassez de tempo para se escrever esta monografia, optou-se por solicitar que um profissional fizesse as transcrições. O ideal é que o próprio pesquisador faça as transcrições das entrevistas, pois, dessa forma, pode reviver a cena e tratar as informações contidas na fita de forma mais “humana”, considerando que aquelas informações são carregadas de valores e emoções construídos ao longo da vida do entrevistado. Entretanto, as transcrições feitas por um outro profissional também são válidas para a elaboração do trabalho (QUEIROZ, 1983).

Com as entrevistas transcritas, passamos para a análise dos dados, feita em quatro partes. Na primeira parte lemos a transcrição e fizemos uma síntese da mesma, buscando relembrar a experiência vivida. Feito isso, tematizamos os dados obtidos a partir de dez grupos previamente estabelecidos: origem familiar, família-atual, lazer, trajetória escolar, formação profissional, trajetória profissional, condições de trabalho, organização do trabalho, relações de trabalho e relação com a profissão. Acreditamos que esses temas nos permitiriam compreender os professores e suas representações. Segundo Queiroz (1983), as informações só podem ser aproveitadas pelo desmembramento em tópicos, elencados de acordo com o objetivo do pesquisador. E, no trabalho de ordenação dos tópicos, seguimos a sugestão proposta pela autora: separar os temas e organizá-los por meio de diferentes cores.

⁵ Os nomes utilizados são fictícios e escolhidos pelas próprias entrevistadas.

Após desmembrar os depoimentos em categorias, recompomos a trajetória de vida dos entrevistados, tomando como base os eventos relativos a cinco grandes grupos: situação familiar (origem e atual), escolarização, formação profissional, trajetória profissional e observações relevantes (informações que não se enquadrem nos outros grupos). Por meio do desmembramento por temas, construímos três quadros comparativos entre as entrevistadas. O primeiro quadro apresenta as características sócio-demográficas, o segundo, as características de jornada de trabalho e o último, as características de escolarização e formação profissional⁶.

A reorganização das entrevistas por temas permite uma exploração ordenada dos fatos, mantendo as características específicas de cada informante. Finalizando, fizemos a análise das informações obtidas, apresentada no capítulo 6.

Em todo o processo, para selecionar os cortes a serem feitos, olhamos as entrevistas a partir de dois referenciais, propostos por Queiroz (1983): a partir das idéias iniciais do nosso projeto, os problemas e adversidades que se colocam aos professores, e a partir dos dados obtidos nos depoimentos, considerando outras informações relevantes apresentadas pelos sujeitos.

⁶ Essas informações estão apresentadas no capítulo 6, em forma de quadros.

3. As pesquisas sobre a profissão de professor

Este capítulo tem por objetivo compreender como a profissão de professor é analisada na bibliografia que discute a temática.

A escola, como espaço de trabalho de professores, é uma construção da modernidade. “Os três séculos de época moderna são marcados, no ocidente, por um longo processo de produção de uma nova ‘forma escolar’ em detrimento de modos antigos de aprendizagem” (VILLELA, 2003, p.97). Essas outras formas eram as famílias, a igreja, os preceptores, as corporações profissionais, as associações filantrópicas, etc. No século XIX, sob o reinado de Dom João VI, tem início o controle progressivo do Estado sobre a educação formal (VILLELA, 2003). Este processo de criação de sistemas educacionais organizados pelo Estado permite também o início de um processo de profissionalização de professores. Villela (2003) afirma que durante três séculos da época moderna a profissão de professor vai mudar radicalmente. Mas são as escolas normais, criadas no século XIX (a primeira em 1835), que permitiram a institucionalização da profissão, não mais o mestre-escola, mas um novo professor. O Estado institui seleção para contratação e controle do trabalho de professores mediante mecanismos de inspeção e de vigilância do trabalho. Trata-se da criação de um novo grupo de profissionais.

Denice Catani (2003), ao discutir os estudos sobre a história da profissão docente no Brasil, afirma que há uma convergência dos estudos analisando a profissionalização dos professores. No Brasil, de forma geral, os estudos sobre a profissão discutem formação, organizações política e sindical, organização do trabalho pedagógico e a feminização da profissão, entretanto, há poucos estudos sobre a história da profissão e mesmo sobre as relações de trabalho docente, numa perspectiva sociológica, como pretende esta monografia.

Os estudos sobre a história desta profissão, de forma geral, com base nos estudos de Antonio Novoa sobre os professores portugueses, os consideram como “funcionários do Estado e, como tal, agentes da reprodução da ordem social dominante, mas personificam

igualmente a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população” (CATANI, 2003, p. 585).

Fazendo uma análise histórica da escola, percebe-se que houve uma grande mudança na forma como esta instituição é encarada socialmente. No século XIX, a escola era observada como um instrumento de progresso, e, portanto, merecedora de cuidados e investimentos por parte do Estado (FERNANDES, 1998). Os professores se constituem profissionais assalariados e funcionários de Estado. Em meados do século XX, a educação escolar estava diretamente ligada à possibilidade de desenvolvimento; a urbanização e a industrialização se expandiam, havia exigência de maiores quesitos educacionais para os trabalhadores, bem como uma relação entre a formação e o emprego (a educação escolar era compreendida como um “investimento seguro” no pensamento econômico⁷). Nos anos 70, há um redimensionamento das redes física e pública que permite um crescimento desordenado e pouco planejado, característico do regime militar, no qual evidencia-se o caráter excludente e seletivo da escola de massas. Na década de 90, a educação não está mais associada ao desenvolvimento ou ao progresso, mas às concepções subordinadas à racionalidade econômica (equidade e produtividade). A educação deve responder às demandas do setor produtivo, deve formar trabalhadores “aptos” para o mercado e deve atender às demandas da maioria (os pobres)⁸. Essas concepções permitem construir um discurso sobre educação baseado nas “novas qualificações e competências, nas exigências de um perfil de trabalhador mais flexível e adaptável e na necessidade de elevação da escolaridade dos trabalhadores” (SOUZA, 2005). Entretanto, pesquisas como a de Liliana Segnini (2003) nos informam que o “crescimento da escolaridade não assegura emprego” e que o desemprego é individualizado e as pessoas são responsabilizadas pela sua condição de desempregada, pela “sua inadequação às exigências do mercado de trabalho”.

É neste contexto que o trabalho de professores é considerado “insumo educacional”, pelo Banco Mundial, um dos principais financiadores de políticas nos países

⁷ A educação era entendida como “investimento em habilidade e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de consumo de produção” (Theodore Schultz. A teoria do capital humano. São Paulo: Zahar, 1962).

⁸ Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, organizada e financiada pelos organismos multilaterais: UNESCO, Banco Mundial, entre outros.

periféricos (SOUZA, 1999)⁹. E, neste sentido, melhorar a eficiência da educação corresponde ao uso intensivo do pessoal docente (mais alunos em sala de aula e jornada completa de trabalho) e o uso intensivo dos prédios escolares (salas de aulas e espaços ocupados), levando à redução de gastos unitários por estudantes. Assim, no início do século 21, a escola e os professores parecem ter perdido a importância social; parecem submetidos aos mecanismos do mercado.

3.1 Os professores: de “missionários” a profissionais

Como observado acima, junto com as transformações da Escola, ocorreram também inúmeras transformações dos professores, desde sua formação e organização, até suas representações. Apresentaremos, abaixo, algumas análises sobre estas mudanças. Há uma concepção que se encontra bastante disseminada na pesquisa: a afirmação dos professores como classe se dá no século XIX, com a criação da escola pública e gratuita para todos. Os professores deixam de ser “missionários”, dispostos a sacrificar-se por um bem social comum, e passam a ser profissionais (FERNANDES, 1998).

Conforme já escrito, as análises sobre o trabalho de professores são, predominantemente, de cunho pedagógico, discutindo as “funções” do trabalho de professores e questionando os processos de ensino.

Segundo Hélène Hirschhorn, num estudo de 1993 citado por Fernandes (1998), há três paradigmas de comportamento profissional. Vale ressaltar que não se trata de uma classificação determinista das ações profissionais, e sim o agrupamento de características semelhantes encontradas na pesquisa. Também será possível observar que esses paradigmas se referem aos comportamentos pedagógicos dos professores e não à análise da profissão de professor. O primeiro é o *paradigma do magister*, no qual se encontra o professor como produtor e não apenas transmissor do conhecimento, portador de um saber laicizado sobre o qual detém total domínio do conteúdo. Um outro é o *paradigma do pedagogo*, o qual transporta o foco para o

⁹ Souza (1999) em sua tese de doutoramento analisa os relatórios do Banco Mundial discutindo a concepção de educação e de trabalho de professores. O texto principal para compreender esta concepção de análise do trabalho de professor como insumo é “Prioridades y estrategias para la educación”. Washington: Banco Mundial, 1996.

aluno e não mais para o conteúdo. O objetivo é aquisição do conteúdo por parte do aluno, esse tido como sujeito do conhecimento. Fechando o grupo, tem-se o *paradigma do animador*, no qual o professor deve agir sobre o estabelecimento (escolas, clubes, organizações, etc.), podendo intervir de duas maneiras: 1) através da transformação do estabelecimento numa comunidade educativa; 2) na direção de uma escola-empresa competitiva, seguindo a lógica de mercado. Nessa perspectiva, o professor deve utilizar-se, de forma prioritária, da violência simbólica, buscando inculcar sobre os sujeitos que deseja influenciar, os valores que acredita serem importantes para o êxito no desenvolvimento e na transformação do estabelecimento que está atuando. Fernandes (1998) finaliza a discussão propondo um novo paradigma, o qual ele denomina de *paradigma do professor investigador*, no qual o professor deve ser desafiador e transgressor de situações sociais impostas, refletindo sobre as mesmas, e estar atento à inter-relação professor e aluno. Segundo ele, esse é um paradigma renovador.

Além de identificar os paradigmas existentes no comportamento pedagógico, é importante salientar a perda das “funções tradicionais” do professor, que o configurava no papel de agente espiritual, como docente, e no papel de orientador social, como personalidade modelar no interior da comunidade (FERNANDES, 1998). A análise sobre o trabalho de professores, na perspectiva deste autor, é centrada sobre a educação como socialização das gerações mais jovens.

Em 1991 é publicado pela Revista Teoria & Educação um Dossiê sobre as diferentes interpretações sobre o trabalho de professores. De forma geral, estes estudos apontam as diferentes perspectivas analíticas, no campo da sociologia, que oscilam entre as matrizes teóricas fundadas no marxismo (o trabalho como categoria central de análise) e no weberianismo (a profissão como categoria central de análise).

Na discussão sobre as profissões, prevalece a construção de características que nos permitem identificar se o professor é um profissional ou não. Neste grupo encontra-se Antonio Novoa¹⁰, muito estudado na história da profissão docente, pois identifica o aparecimento da profissão com a organização do Estado, assim superando a concepção de missionário ou sacerdote. Entretanto, há outro autor como Mariano Fernandes Enguita (1991) que apresenta o ensino como profissão e como trabalho. Como profissão reúne um conjunto de características que

¹⁰ NOVOA, Antonio. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação, número 4, p.109-139, 1991.

expressam uma posição social e ocupacional e como trabalho expressa uma condição de classe (é um trabalhador).

3.2 A docência como profissão

Segundo Enguita (1991), um grupo profissional pode ser definido como um grupo auto-regulado que trabalha diretamente para o mercado numa situação de monopólio. São protegidos por lei, autônomos e somente eles podem oferecer um bem ou serviço. São classificados como *profissionais liberais*.

Para melhor definir um grupo profissional, Enguita (1991) utiliza-se de cinco características que são:

Competência: a competência de um profissional supõe o domínio técnico dentro de um campo específico de conhecimento, com formação geralmente em nível universitário. Entretanto, muitas vezes, não é necessário que, para ser considerada profissão, uma atividade realmente reúna competência próprias: basta que isso seja considerado pela sociedade¹¹. Manoel Sousa Neto (2005) aponta para um acordo ético entre profissão e sociedade: essa não permite que certas profissões sejam exercidas por aqueles que não possuem valores para desenvolvê-la. No caso da docência, os saberes dos professores perderam a característica de exclusivo e, segundo o autor, qualquer pessoa se considera capaz de opinar e julgar seu trabalho. Será possível, então, dizer que ensinar não é uma profissão?

Vocação: o profissional não vende sua força de trabalho, ele vende serviços à comunidade. Assim não são assalariados, mas recebem honorários. Há uma imagem social de que não há ambição econômica, não há competição, mas uma ambição social. Os professores são assalariados, são empregados do setor público e/ou privado, mas exercem uma profissão pela vocação (pela missão social)?

Licença: é a permissão para o exercício da profissão; é a contrapartida da competência técnica e da vocação. A licença (conferida pela formação em licenciatura ou

¹¹ Como exemplo, podemos utilizar o caso dos técnicos de futebol, os quais são considerados profissionais mas geralmente não possuem formação universitária.

pedagogia), demarca um campo exclusivo, reconhecido e protegido pelo Estado. De certa forma, o docente tem seu campo demarcado pelo reconhecimento da legitimidade para o exercício da profissão pelo Estado (Conselho Nacional de Educação, Ministérios, Secretarias). Entretanto, há uma liberdade para aqueles que não são portadores de licenças e estes são os chamados “professores leigos”.

Independência: os profissionais são duplamente autônomos: I) frente às organizações que trabalham (são eles próprios que administram, por exemplo, os hospitais ou escolas); II) frente aos clientes, que não têm controle e razão sobre seu próprio problema (o paciente não identifica doenças). Os alunos e os pais (se considerados clientes) podem interferir no trabalho de ensinar? Embora, no interior da sala de aula, o professor possua uma autonomia e são eles que constroem carreiras como diretores, supervisores ou coordenadores, parece-lhes escapar os processos decisórios. As decisões são tomadas por outros grupos profissionais e os pais podem participar das decisões e gestão das escolas.

Auto-regulação: identidade e solidariedade grupal – os profissionais possuem um código ético e deontológico próprio. A auto-regulação supõe a real posse de uma competência exclusiva. Os professores carecem de um código ético e de mecanismos próprios para julgar a seus membros ou resolver conflitos internos.

A favor da compreensão da categoria docente como profissional, como proposto por Enguita (1991), podemos destacar: os professores possuem uma formação específica para o exercício desta profissão, possuem um conhecimento especializado e autonomia relativa no trabalho.

Na história da profissionalização docente se percebe dois momentos distintos, mas diretamente relacionados: num primeiro, reivindica-se identidade com o restante dos trabalhadores (“trabalhadores do ensino”); no segundo reforça-se essa diferença (“profissionais do ensino”).

3.3 A docência como trabalho

Para discutir a docência como trabalho, tomaremos dois autores como

referência, Jenny Ozga e Martin Lawn que discutem o processo de trabalho do ensino, questionam as concepções de que o professor é um trabalhador como qualquer outro (tese da proletarianização) e de que o professor é um profissional distinto dos outros.

Ozga, Lawn (1991) iniciam a discussão sobre a tese de “proletarianização” argumentando que o trabalho docente está sujeito às mesmas forças que outros tipos de trabalho. Nessa lógica, ocorre uma gradativa perda de controle dos trabalhadores sobre seu trabalho, sendo privados da possibilidade de planejá-lo e executá-lo ao mesmo tempo, e este é dividido em pequenas partes mais facilmente administráveis por terceiros.

Primeiramente, a tese de proletarianização foi utilizada para análise do processo de trabalho no setor fabril. No período pré-revolução industrial, os artesãos detinham total domínio sobre seu processo de trabalho, selecionando desde a matéria-prima que iriam utilizar e a forma pela qual executariam seu trabalho, até a decisão sobre o valor de seu esforço numa relação de troca ou compra e venda. Entretanto, com o advento da revolução industrial, instalou-se uma nova forma de organização do trabalho fabril, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico, na qual o trabalho foi dividido em pequenas partes dentro de uma linha de produção. Os trabalhadores perdem, então, o domínio pelo processo global e tornam-se especialistas de tarefas simples, mecânicas e de fácil supervisão.

Na fábrica, os trabalhadores são reunidos num só espaço durante certo período de tempo, com os meios de produção de propriedade do capitalista. Assim parece haver uma semelhança entre a fábrica e a escola:

a organização espacial, o lugar do professor, a disposição dos alunos, o movimento dos grupos nas classes e no pátio, a organização temporal, o emprego dos dias, das horas e mesmo dos minutos de aula, a repartição disso que chamamos tão justamente de disciplinas. (OZOUF, 1982, p. 10 citado por CARVALHO, 2006, p. 35).

De forma semelhante, as inovações tecnológicas promovem alterações no trabalho docente, interferem na forma como o ensino “deve” ser feito. Na primeira revolução industrial foi criação da “forma escola”, hoje em dia, são os computadores, multimídia, os móveis, etc.

Mas, é a divisão do trabalho – entre planejamento de currículos, de orientação e coordenação pedagógica – que retira do professor o controle sobre seu próprio trabalho, desqualificando-o, e que passa a ditar *o que* e *como* ensinar, diminuindo a autonomia dos

professorado e privando-lhes da base segura que constitui seu processo de trabalho. Nessa relação, “a possibilidade de relações próximas e simples na sala de aula deu lugar a relações sociais da linha de produção” (BOWLES, GINTIS citado por OZGA, LAWN, 1991, p. 144).

Com o suporte da tecnologia e dos especialistas, a administração escolar estabelece diferentes estratégias gerenciais de controle do trabalho docente. Atualmente, uma delas é a avaliação, tanto dos alunos como, principalmente, dos próprios professores. No segundo caso, as avaliações não são diretas, mediante provas específicas; são, especialmente, indiretas, por meio de resultados obtidos pelos alunos em exames estaduais (SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar no Estado de São Paulo) ou nacionais (SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico; ou ENADE – Exame de Desempenho dos Estudantes, conhecido como “Provão”, para os estudantes universitários).

Fernandes (1998) também aponta para a avaliação escolar com efeitos punitivos. Na realidade portuguesa, a posição esperada dos professores como assalariados obedientes, submissos ao Estado, e a organização da escola pautada nos mecanismos de mercado, somados aos instrumentos avaliativos que buscam constatar os índices de insucesso escolar, contribuem para punir a escola com uma menor destinação de verbas.

O trabalho na sociedade capitalista, seja do professor ou do operário, é constantemente degradado, isto é, há uma tendência no interior dos processos de trabalho de desqualificação progressiva, como consequência da divisão de trabalho, como já foi escrito acima. O processo de desqualificação significa simplificar as tarefas, exigindo-se que se faça uma atividade específica: ao professor só sobrou a sala de aula, ele não decide sobre currículos, avaliações etc. Separou-se a concepção do fazer. Tal separação, junto com a perda de controle sobre o trabalho, é a desqualificação do trabalho de professor. Os professores tiveram reduzida sua interferência (seja individual ou coletiva) sobre o trabalho. Os diretores, supervisores, coordenadores, entre outros, têm papel destacado no controle do trabalho. Dessa maneira, as estratégias de desqualificação têm por objetivo diluir o poder de decisão dos docentes e aumentar o controle da administração sobre seu trabalho.

Dentre as principais formas de desqualificação, podemos encontrar, primeiramente, a precarização da formação. Como exposto por Enguita (1991, p. 48), “vendo limitadas suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo”. Agravando esse quadro podemos retomar a discussão

dos pacotes de ensino, ou pacotes curriculares. Ora, se existe um pacote a ser seguido, no qual estão presentes os conteúdos e as formas pelas quais esses conteúdos devem ser transmitidos e avaliados, para que é necessária uma formação ampla, crítica e autônoma dos professores? Ao final, o trabalho docente equipara-se com o trabalho fabril, de reprodução e mecanização dentro de uma linha de produção. Ozga, Lawn (1991) apontam e preocupam-se com a representação de alguns professores sobre os programas pré-empacotados: muitos consideram esses pacotes como uma sobre-qualificação e não como um processo de desqualificação¹².

Esta concepção tem sido alvo de contestações e há outras dimensões para entender este processo de controle sobre o trabalho. Não simplificando a discussão, Basso (1998)¹³ defende que o grau de autonomia dos docentes varia de acordo com suas condições subjetivas (formação inicial) e objetivas (salário, carga horária, organização da escola, particularidades, etc.) e que isso impede que seu trabalho seja igualado ao trabalho fabril. A autora também alerta para as intervenções feitas sobre a formação inicial como forma de desqualificação profissional.

Outro questionamento, feito por Ozga, Lawn (1991) é a ausência da concepção de gênero na tese sobre a proletarianização de professores. Para análise da desqualificação docente devem ser consideradas as relações de gênero, ou melhor, a feminização do setor. Como a sociedade patriarcal colocou as mulheres em uma posição de submissão em relação aos homens, esse papel social encontra-se fortemente presente nas escolas e no trabalho docente, já que atualmente é ocupado, predominantemente, pelas mulheres. Trataremos sobre essa discussão de gênero mais a frente.

A tese de proletarianização do trabalho docente também é questionada por Ozga, Lawn (1991) pelo seu caráter a-histórico e mecanicista, pois compreende os professores como se não fossem sujeitos capazes de intervir sobre a sociedade em que vivem; as classes sociais são construções históricas e culturais e não um dado *a priori*, segundo os autores aqui analisados.

A pesquisa do processo de trabalho deveria ser baseada em investigação, e não em julgamentos *a priori*; as variações devem ser levadas em conta e os resultados tratados como problemáticos. (OZGA, LAWN, 1991, p. 149).

¹² No mercado Fitness, existem empresas, na área de ginástica de academia, que elaboram aulas pré-coreografadas, chamadas de *mix*. Os profissionais são obrigados a participar de um *workshop*, pago, a cada três meses, onde compram o DVD do novo *mix* e podem praticar o mesmo com outros “profissionais”.

¹³ Itacy Salgado Basso (1998) analisa as condições objetivas e subjetivas do trabalho de professores de história em sua tese de doutoramento.

As mulheres ocupam espaço importante no magistério, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. A discussão sobre qualificação e desqualificação, precarização, proletarização, profissionalização devem levar em conta as relações de gênero, advertem Ozga, Lawn (1991), Enguita (1991), entre outros. Há desigualdades entre trabalhadores homens e mulheres e o fato das mulheres serem maioria no magistério tem sido utilizado para desqualificar o trabalho, sob o argumento que é da “natureza da mulher” este trabalho.

Uma outra crítica à noção estanque da proletarização apresenta-se no fato que as relações do local de trabalho nunca são neutras, ou seja, permeiam-se por um jogo de interesses por parte dos professores e da direção. Há resistência por parte dos trabalhadores às imposições, o que pode propiciar uma autonomia relativa a eles.

Ozga, Lawn (1991, p. 150) sugerem, do ponto de vista metodológico, que a pesquisa busque compreender

como os professores experienciam o ensinar, como o trabalho tem sido e continua sendo estruturado [...], o processo de trabalho deveria abranger as relações do local de trabalho, a autonomia responsável, a desqualificação e a sobre-qualificação.

3.4 A docência e relações de gênero

Ao se estudar a organização do trabalho docente, temos que considerar dois pontos importantes que a influenciam: o gênero e a heterogeneidade da categoria. Tanto Enguita (1991) como Ozga, Lawn (1991) abordam essas temáticas que serão brevemente discutidas abaixo.

Colaborando com a proletarização do ensino, podemos ver a entrada das mulheres nesse mercado de trabalho. Essa entrada, ideologicamente pensada e construída, favoreceu a desqualificação e a perda de controle sobre a profissão, já que numa sociedade patriarcal, os papéis sociais de homens e mulheres são bem distintos. Na organização social moderna, as mulheres sempre tiveram seus comportamentos construídos com base na submissão, fragilidade e doçura. Eram responsáveis por cuidar da casa, dos filhos e de seus maridos, sendo os maridos a figura de autoridade máxima dentro da família, muitas vezes legitimado pelo fato de trazer o sustento para o lar. Essa definição do papel feminino tornou-se atraente para aqueles que

entendiam a escola como um instrumento de violência simbólica. Por serem consideradas mais conservadoras, as mulheres seriam agentes passivos de transmissão das regras e valores sociais.

A transição das mulheres da condição de dona de casa para professora foi permitida pela ideologia patriarcal por vislumbrar o ensino como uma atividade adequada e muitas vezes transitória; uma preparação para a maternidade (ENGUITA, 1991). Chamar a professora de “tia”, o parente posticho, parece legitimar este processo de desqualificação e subordinação. Pela crença de que o trabalho feminino é transitório e uma segunda fonte de renda, a categoria é desqualificada e os baixos salários são justificados. O afastamento dos homens da docência tem sido utilizado como argumento pela presença de mulheres nesse setor. Parecem, pelo discurso, serem elas que precarizam o trabalho docente; elas são responsabilizadas pelo desprestígio da profissão.

Esse processo de feminização do ensino teve algumas consequências principais, destacadas por Enguita (1991). A mulher ampliou seus espaços de trabalho e a escola parece ter se tornado uma instituição menos sexista. Entretanto, a mulher continua tendo “dupla jornada” de trabalho (a escola, a casa, a maternidade). Ozga, Lawn (1991, p. 151) argumentam que há um “encorajamento, por parte do Estado, da feminização pensada para produzir uma força de trabalho mais barata e mais facilmente controlada”.

Há que se atentar ao fato de que, dentro da categoria docente, há uma hierarquização entre os diferentes níveis de ensino. Se nos níveis elementares há mais mulheres nos níveis universitários, em algumas carreiras, a maioria é homem. A presença dos homens está diretamente vinculada ao prestígio profissional, aos salários e à jornada de trabalho, assim como os postos de direção são ocupados por eles (ENGUITA, 1991).

Somada às hierarquias de gênero agrega-se a hierarquia entre trabalhadores e profissionais. Segundo Fernandes (1998), os primeiros são compreendidos como inseridos no processo de desqualificação que atingiu todos os trabalhadores (a eles sobraram a execução) e os segundos são aqueles integrantes do processo de qualificação (escolarização elevada, certo grau de autonomia, controle sobre o próprio trabalho).

3.5 A docência: trabalho e profissão

Para o estudo da profissão de professor, nesta monografia, será tomada a definição que Claude Dubar e Pierre Tripiier (1998) construíram sobre as profissões, utilizada por Segnini, Souza (2003):

As profissões representam formas históricas de organização social e de categorização das atividades do trabalho que evidenciam relações políticas, sobretudo com o Estado. Significam também formas históricas de seu exercício, de identificação subjetiva dos seus membros, de expressão de valores de ordem ética, plena de significações culturais. As profissões representam também contradições e tensões entre as diferentes instituições e sujeitos envolvidos, que procuram, historicamente, defender espaços de formação profissional, no mercado de trabalho, assegurar o trabalho, remunerações (salários ou cachês) condizentes e estáveis, trabalho e ou empregos, reconhecimento de sua *expertise*, direitos sociais vinculados ao trabalho. As relações econômicas evidenciam a relação entre profissão e mercado, indagam pelo seu futuro, dentro de uma economia de mercado, cada vez mais racionalizada e mundializada. (DUBAR, TRIPIER; 1998, p.13, citados por SEGNINI, SOUZA, 2003, p.9)

Com esta definição evita-se a tentativa de buscar as características que compõem a profissão de professor, pois diante de todo o exposto, podemos perceber que os docentes não só apresentam características de ambas as categorias: proletários e profissionais; como também não podem ser *semiprofissionais*.

A análise de uma categoria deve ser considerada dentro de um contexto social e histórico, permeado por relações e conflitos, de resistência e interesses, já que, segundo Enguita (1991, p. 51), “ninguém na história aceitou de bom grado converter-se em, ou permanecer proletário”.

Os professores, historicamente, têm sido considerados os responsáveis pelo “sucesso” ou pelo “fracasso” da educação escolar. Nos anos 50, como já escrito anteriormente, os professores poderiam contribuir para o desenvolvimento do país, promovendo a educação escolar; nos anos 70, os professores poderiam contribuir para o “fracasso” da educação escolar, pois eram eles que reproduziam a ideologia da classe dominante nas escolas. Nos anos 90, o professor poderia contribuir, segundo o discurso dominante, para que o país fosse mais competitivo e produtivo educando os jovens de acordo com os interesses do mercado. Parece recair sobre o professor a responsabilidade pelo desempenho do sistema escolar. Parece não se observar as dificuldades, os limites, os problemas no exercício deste trabalho. Parece não se

compreender que os baixos investimentos em educação escolar, a organização e as relações de trabalho, as condições de trabalho afetam diretamente o desempenho da escola, seja ela pública ou privada.

Os alunos também parecem ser culpabilizados pelos problemas escolares; a responsabilidade pela reprovação parece ser exclusivamente do aluno. Tanto o aluno como o professor são tratados apenas como sujeitos individuais e não como submetidos às situações históricas e às influências sociais. Luiz Cunha (1978) discute como o individualismo é um princípio do liberalismo que considera apenas esta dimensão, ou seja, as aptidões ou os talentos de cada um. A função dos governos é permitir que cada aluno ou professor, em desenvolvimento de seus talentos, em competição com os demais, desenvolva suas capacidades. Assim, o professor torna-se responsável pelo insucesso escolar. Essa visão liberal defende que o professor tem condições e liberdade para agir e intervir num processo extremamente complexo, no qual estão interligadas influências sociais, políticas, culturais e econômicas. Parece não ser considerado que esse sujeito está inserido no sistema sócio-econômico-político-cultural moderno.

Analisar o trabalho e a profissão de professor é levar em conta estes constrangimentos, os limites e as dificuldades. Neste sentido, a análise de Blás Cabrera e Marta Jiménez Jaén (1991) nos é útil, pois ambos compreendem o professor como trabalhadores intelectuais assalariados. Questionam tanto as leituras sobre proletarização, como as sobre a profissionalização; e diferem de Enguita, pois não observam a ambigüidade entre profissão e trabalho. A análise alternativa que propõem é “localizar o professorado na estrutura social” e nas dinâmicas sociais.

Como analisam Cabrera, Jaén (1991, p.199,200),

O ensino situa-se ao lado do trabalho intelectual, no marco das relações de domínio/subordinação próprias do capitalismo [...] a divisão de trabalho por especialidades de educação, por um lado, não traz sempre consigo a desqualificação e a perda de competências do professorado.

A análise sociológica do professorado como intelectuais deve levar em conta as interferências que, tanto os professores, como a escola, recebem do meio social (administradores, pais e outros profissionais). Desta forma, essa categoria não pode ser comparada a qualquer outra categoria profissional de forma direta, já que o nível de exigência e as influências recebidas são divergentes das outras categorias. Além disso, o caráter de assalariados do Estado e o

desempenho de funções sociais, como o ensino, não anulam a diversidade das condições de trabalho.

Intelectuais que trabalham nos sistemas educacionais, onde vivem conflitos culturais e de classe permanentes, onde confrontam sua própria posição cultural e de classe, amiúde, com as classes subalternas, onde possuem informação privilegiada, situam-se diversamente em suas práticas sociais em relação à sociedade, à educação e ao conhecimento, às metodologias, aos objetivos educacionais e ao trabalho da escola. (CABRERA, JAÉN, 1991, p.208).

Como observamos, pelos estudos acima apresentados, o professor de educação física, ou de outra disciplina ou série, deve ser analisado observando as condições nas quais exerce sua profissão; bem como as relações políticas, éticas, culturais e econômicas nas quais os professores estão inseridos. A organização das atividades de trabalho na escola, sua significação subjetiva, as trajetórias de formação e a constituição da profissão indicam que os professores constituem uma categoria social que, assim como outras, são definidas pela sua formação e pelo caráter do seu trabalho.

O estudo aqui proposto também observará, na medida do possível, as relações de gênero, conforme proposto por Ozga, Lawn (1991); isto é, observando o processo de feminização do magistério como desvalorização profissional dos professores.

Também, para analisar as representações que os professores constroem sobre seu trabalho e profissão, utilizaremos a concepção construída a partir de Pierre Bourdieu, da mesma forma que Júlio Pereira (2000) que se utiliza do conceito de *habitus*, para refletir sobre o conceito de representações. O conceito de *habitus* permite articular o ser individual e o coletivo.

Para Bourdieu, *habitus* são sistemas de disposições duradouras adquiridas pelo indivíduo durante o processo de formação ou de socialização. Disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam, então, como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão (BONNEWITZ, 2003, p. 75).

O *habitus* é o produto da posição e da trajetória social dos indivíduos. Compreender as trajetórias pessoais, escolares e profissionais dos professores nos permitirá entender a estruturação das representações, pois as representações são orientadas pelo *habitus*.

Para fazer uma análise das representações dos professores de educação física, não se pode deixar de lado o conceito de *habitus* definido por Bourdieu. Além disso, é necessário

levar em consideração aspectos relacionados à desvalorização material e simbólica sentidos pelos mesmos. Os estágios feitos e as pesquisas lidas informam que, atualmente, os professores têm que conviver com condições de trabalho como: longas jornadas de trabalho, muitos alunos por classe, vários períodos diários de trabalho e baixos salários. Entretanto, agravando ainda mais esse quadro, existe a desvalorização simbólica, isto é, a profissão de professor parece não ter mais o status e o prestígio que tinha quando havia poucos professores para poucos alunos. Da mesma forma, observa-se que isso gera uma insatisfação profissional e uma “desmotivação”, tanto por parte do professor como por parte de todos aqueles que se relacionam, direta ou indiretamente, com a escola (alunos, pais, direção, entre outros). Esse processo de desmotivação faz com que a escola perca o sentido, tanto para os professores (como local de trabalho) como para os alunos; os professores parecem estar sendo desrespeitados, principalmente por parte dos alunos. Este processo dificulta ainda mais seu trabalho; parece haver uma barreira (nada simbólica) à sua prática profissional, que acaba por informar as representações que ele constrói sobre seu próprio trabalho.

Isso posto, é necessário refletir sobre as representações que os professores constroem sobre seu trabalho e profissão, assim como as dificuldades e desafios encontrados por eles no ambiente escolar no desenvolvimento de seu trabalho. Não devemos esquecer que as representações refletem a origem de classe dos professores, suas experiências e suas trajetórias vividas como sujeitos sociais.

4. Os professores de educação física

Para discutir quem são os professores de educação física será, primeiramente, analisada a concepção contida na Classificação Brasileira das Ocupações (CBO), reformulada em 2002, pelo Ministério do Trabalho e do Emprego, e em seguida será contextualizada a educação física, como área de conhecimento presente na escola.

4.1 Os professores de educação física na CBO

As classificações de ocupações são compreendidas como formas de representar uma sociedade ou um país, considerando que em sua elaboração são considerados parâmetros tecnológicos e sociais, tais como formação profissional, qualificação, representação sindical, relações e organização do trabalho, em suas diferentes etapas e processos. Nessa perspectiva foi implementada a CBO2002 (SEGNINI, 2004).

A descrição das ocupações ou profissões foi realizada por dois comitês: um que descrevia e outro que validava. O primeiro – Comitê de Descrição – foi composto por aproximadamente 15 professores, representando a heterogeneidade regional do país e as diferenças de sexo e raça presentes no mercado de trabalho. Esses profissionais “reunidos em um local específico para tanto (sobretudo em hotéis e nas universidades), durante dois dias inteiros, elaboraram o conjunto das grandes atividades e sub-atividades que realizam” (SEGNINI, 2004). O segundo comitê de validação era

composto por membros do comitê anterior (em torno de quatro), representantes de sindicatos de trabalhadores e patronais, de instituições de ensino e formação profissional, totalizando, em média, dez especialistas com o objetivo de aprimorar a primeira descrição realizada (SEGNINI, 2004).

De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), os *profissionais da educação física* compõem o grupo de profissionais das ciências biológicas, da

saúde e afins (biólogos, agrônomos, medicina, saúde e educação física), do grande grupo 2: profissionais das ciências e das artes. São profissionais da educação física: avaliadores físicos, ludomotricista, preparador de atleta, preparador físico, técnicos de desporto individual e coletivo, técnico de laboratório e fiscalização desportiva e treinadores de futebol. Os *professores* não estão incluídos nos profissionais da educação física.

Além de ocuparem postos de trabalhos distintos, sua titulação é diferenciada, já que os professores devem ser graduados sob o título de *licenciado* e os profissionais sob o título de *bacharel*. Essa diferenciação reflete a forma pela qual a profissão é regulamentada e fiscalizada, sendo que os licenciados respondem ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) enquanto os bacharéis respondem ao Conselho de Educação Física, em âmbito nacional (CONFEF) ou regional (CREF's).

É importante destacar que houve uma grande disputa jurídica entre o CONFEF e órgãos representativos da área, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a respeito da fiscalização da docência por parte dos Conselhos Regionais, visto que estes tentaram obter o direito a tal fiscalização, a qual sempre foi de responsabilidade do MEC. Essa disputa encerrou-se no ano de 2001 ficando definido que os Conselhos não obteriam a competência para fiscalizar a docência e que esta permaneceria sob a supervisão do Ministério da Educação.

Dessa maneira, de acordo com a CBO, os *profissionais* de educação física devem ter registro no conselho regional para atuar e a definição deixa explícito que esta classificação não compreende os professores que trabalham em escolas ou universidades. Sua descrição evidencia o caráter esportivizado da área, bem como a ênfase no aspecto da atividade física para a saúde e para o rendimento, pautado nos princípios de treinamento desportivo com a visão de ser humano como ser biológico, desconsiderando, quase totalmente, o aspecto sócio-cultural.

Essa definição permite identificar uma concepção da profissão. Quase todas as atribuições dadas a esse profissional sustentam-se através do treinamento desportivo, que visa o máximo rendimento do corpo e que se encaixa perfeitamente no sistema econômico atual. Ao explicitar que os profissionais devem “indicar talentos” fica claro que os melhores serão recompensados e prestigiados e que os outros deverão se esforçar para chegar àquele lugar. Além disso, dentre todas as atribuições, apenas uma reporta-se a aspectos não físicos: “orientar aspectos comportamentais, sociais, morais e éticos”; entretanto, essa orientação dever ser feita com o

intuito de adequação dos sujeitos (ou atletas, como consta na definição) às regras impostas e não à reflexão destes atletas sobre as mesmas.

Campos de trabalho como Recreação, Lazer e Ginástica Laboral não são explicitados na CBO, o que reforça e valoriza ainda mais o caráter extremamente esportivizado da área. Quando observamos quem foram os convidados para descreverem a profissão, verifica-se que a maioria pertencia a clubes e não é possível saber quem descreveu e quem validou. Os sindicatos presentes eram do setor que emprega os profissionais.

Olhando para os professores, estes estão distribuídos nos profissionais de ensino: a) *professores de nível superior no ensino fundamental (de quinta a oitava série)*; b) *professores do ensino médio*; c) *professores de ciências biológicas e da saúde do ensino superior*. Como a obrigatoriedade da educação física no primeiro ciclo do ensino fundamental (primeira a quarta série) se deu depois de 2002 e a CBO ainda não foi atualizada, a definição dessa faixa de ensino ainda não compreende esses professores.¹⁴

Os profissionais do ensino não estão subordinados aos Conselhos ou Ordens. O Conselho Nacional de Educação define as diretrizes curriculares para a formação de professores, porém não fiscaliza nem regula a profissão. De forma geral, é o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação que definem as regras para o exercício da profissão docente, mas são as secretarias estaduais ou municipais as responsáveis pela fiscalização ou supervisão desta profissão.

Na CBO (2002), os professores não são discriminados por disciplina; assim não há diferenças entre ser professor de música, de física ou de educação física. Todos os professores encontram-se numa mesma classificação. Não há uma divisão e uma definição para cada disciplina, com objetivos e funções diferenciadas: aparentemente todos têm as mesmas atribuições. O professor do ensino médio tem como atribuição “garantir o desenvolvimento do conteúdo das disciplinas”, talvez aqui possa haver diferenciações. Da mesma forma, o professor do ensino fundamental pode “determinar temas e conteúdos da disciplina”. Todo o restante é exposto de forma genérica e abrangente e não se percebe as diferenças entre as disciplinas.

As atribuições dadas aos professores apresentam um caráter utópico, muitas delas impossíveis de serem realizadas se analisadas as atuais condições de trabalho. Alguns exemplos podem ser citados: “frequentar cursos de atualização na disciplina ou áreas afins”,

¹⁴ Lei Nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003.

“frequentar teatro, cinema, exposições e bibliotecas”, “coletar diferentes recursos didáticos para a aula”¹⁵. Os professores que participaram das descrições da CBO parecem compreender que a profissão exige formação continuada, acesso às informações e estudos constantes, mas como, com baixos salários e cargas elevadas de trabalho, os professores podem realizar essas atividades?

Outras atribuições delegam ao professor uma formação ampla do aluno, fazendo com que este reflita sobre questões como: cidadania, direitos da criança e do adolescente, solidariedade, política e relações democráticas. Novamente os professores presentes nas descrições da CBO constroem representações sobre ser professor como aquele que transforma as relações sociais e esta seria uma das principais funções dos professores. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que o mesmo tenha uma boa formação inicial e que seja verdadeiramente possibilitada uma formação continuada, mas as condições de trabalho nas escolas e as políticas de desqualificação permitem que isso aconteça?

O professor de educação física, segundo a CBO, tem como atribuição no ensino médio: “organizar eventos e estudos culturais, científicos, esportivos e filosóficos” e “concorrer em certames literários, científicos e esportivos” (grifos nossos). E os professores de educação física no ensino fundamental devem propor e elaborar jogos e atividades cooperativas. Entretanto, quando analisados os recursos de trabalho para a educação física encontram-se “bolas específicas para cada modalidade esportiva”. Novamente o conteúdo dominante da área é o esporte, em detrimento de outros conteúdos da cultura corporal como dança, jogos, lutas e ginástica.

A CBO aponta também as condições nos quais o trabalho de professor é realizado. Os professores “podem estar expostos aos efeitos do ruído intenso, à fadiga das cordas vocais e ao estresse do trabalho sobre pressão”. Como foram os professores que produziram esta descrição, elas são apenas constatadas. Para sanar os malefícios que esse tipo de exposição pode trazer aos professores teriam que haver políticas específicas dirigidas ao trabalho de professores e o documento da CBO não nos indica nenhuma pista. Ao invés de apenas constatar esse fato,

¹⁵ O *Plano Gestão* da escola estudada, melhor apresentado no Capítulo 4, parece corroborar com essa concepção, pois nos *objetivos comuns da ação*, os professores apresentam um caráter salvador, tendo que se articular com a sociedade e garantir o pleno desenvolvimento do aluno, sem serem consideradas as condições de trabalho às quais estão expostos.

deveriam ser pensadas propostas de melhorias nas condições de trabalho que proporcionassem, conseqüentemente, uma melhor atuação profissional.

De forma geral, a educação física atual tem se firmado, predominantemente, de maneira esportivizada, tanto no âmbito escolar como fora dele. E, ao contrário do que se defende e divulga - “O esporte forma cidadãos” – esse fenômeno sócio-cultural de ampla dimensão tem sido utilizado como veículo de inculcação de valores e regras sociais que individualizam as relações sociais, que estabelecem a busca do máximo rendimento e a vitória como os mais importantes; os perdedores são apresentados como fracassados, o que mantém as relações de desigualdades sociais, perpetua as disputas e mantém as diferenciações entre as classes na qual a sociedade se organiza. Cabe lembrar que essa não é a única forma de utilização do conteúdo esporte: há outras maneiras de se trabalhar esse conteúdo que vão contra essa lógica dominante.

Se observarmos a CBO, na perspectiva de classe social, os profissionais da educação física, parecem se constituírem nos “proletários” analisados por Enguita (1991) e Ozga, Lawn (1991). Em geral, sua autonomia é muito pequena, são assalariados, principalmente do setor privado, sua remuneração é baixa, possuem uma alta carga de trabalho e muitas vezes devem seguir um planejamento imposto por superiores. Como exemplo, podemos citar os professores de ginástica de academia que participam do treinamento de determinadas empresas responsáveis por elaborar programas com coreografias prontas. Dessa forma, cabe ao “profissional” apenas decorar e reproduzir as coreografias para seus clientes.

Encontramos uma categoria - “personal trainer” – que parece expressar de forma mais visível a concepção de trabalhador polivalente e flexível, com certo grau de autonomia e pouco controle sobre o trabalho. Ele é responsável pela elaboração de sua própria metodologia; possui um maior grau de autonomia e controle sobre seu trabalho. Entretanto, não possui contratos de trabalho estáveis, nem direitos vinculados ao trabalho.

Os professores que trabalham em escolas parecem se situar entre os trabalhadores/ proletários – sem controle sobre o trabalho – e os profissionais que possuem um conhecimento específico, uma licença para dar aulas e alguma autonomia no trabalho, de acordo com Enguita (1991). Entretanto, podem ser considerados como trabalhadores intelectuais. Seu trabalho é a transformação da cultura, das novas gerações, ainda que as condições de trabalho sejam adversas.

Para se compreender o trabalho do professor de educação física podemos

perguntar: Como a educação física se organiza como ensino?

Na organização escolar do século XIX, com o advento da revolução industrial, a educação física eugenista tinha como objetivo a preparação de corpos fortes e saudáveis para defender a pátria, bem como as idéias de instauração de uma raça pura e forte e do corpo produtivo para trabalhar nas linhas de produção. Essa idéia se estendeu até por volta da década de 40 do século XX e foi dando espaço, na época da ditadura militar, para uma nova perspectiva. O esporte passa a ser utilizado como veículo de alienação do movimento estudantil, o que evitaria o desenvolvimento crítico dos estudantes que poderiam questionar o sistema. Coloca-se a idéia do corpo apocalíptico e a educação física escolar pauta-se pelo aprimoramento da aptidão física nos estudantes, ainda visando prepará-los para o mercado de trabalho e a linha de produção (SOARES et al., 1992).

A partir da década de 70, impulsionado pelo o avanço tecnológico, há uma mudança no paradigma do corpo produtivo que passa a ser entendido como corpo mercadoria. Não há mais a necessidade de um corpo forte, mas um corpo belo e apresentável para conquistar espaço no mercado. Na escola, a educação física pauta-se, primordialmente, pelo desenvolvimento técnico e motor e pela sua prática esportivizada.

Com a redemocratização da sociedade brasileira e, principalmente na década de 80, a publicação de muitas obras sobre a temática, inicia-se um processo de mudança na concepção da educação física. Essa passa a ser analisada, também, sob um enfoque pautado nas ciências humanas e não mais puramente nas ciências biológicas¹⁶, o que é fortalecido pelo desenvolvimento de cursos de pós-graduação e a reforma curricular de 1987.

Jocimar Daolio (1995), pesquisando professores, encontra relatos nos quais muitos criticam sua formação, alegando terem sido preparados como atletas e não como futuros professores. Esta formação leva alguns professores a compreenderem seu trabalho apenas na dimensão do esporte em detrimento da dimensão educativa, outros a sentirem que lhes escapa o sentido da profissão ensinar. Ensina-se para quê, em nome de quê? Este processo em que não se sabe qual é o sentido da profissão, significa a perda do controle sobre o trabalho, a alienação, e, enfim, a proletarização. Por outro lado, os currículos são organizados pelo Ministério da Educação e ao professor resta sua aplicação. Novamente estamos diante da perda do controle

¹⁶ Na análise da profissão por intermédio da CBO percebe-se que a educação física continua vinculada às ciências biológicas.

sobre seu próprio trabalho. Mas, ainda que se tenha tentado tirar dos professores o controle sobre seu próprio trabalho, ele ainda tem uma certa autonomia, como será analisado nas entrevistas.

Ao relacionar a educação física com outras áreas do currículo escolar percebemos uma relação de desprestígio da mesma. Esse desprestígio pode ser explicado pela sua história juntamente com o processo de formação dos profissionais. Na análise das entrevistas tentaremos identificar os elementos deste desprestígio. Essa condição remete-nos a discussão proposta anteriormente sobre a heterogeneidade da categoria docente e o processo de proletarização. Como proposto por Enguita (1991), o prestígio social interfere sobre a auto-estima do professor. Considerando essa afirmação, podemos supor e talvez consigamos identificar através das entrevistas, que essa situação de desprestígio relaciona-se com as condições objetivas e subjetivas de trabalho.

4.2 Os professores de educação física da cidade de Campinas

Para se buscar compreender as representações que professores constroem sobre sua profissão, acreditamos ser necessário contextualizá-los dentro do coletivo, ou seja, ter em mente como e quantos são os professores da cidade de Campinas e as escolas nas quais esses professores estão dando aulas.

Para a obtenção dos dados, que nos permitiriam fazer um mapeamento geral dos professores da cidade que atuam na rede estadual de ensino, foi encaminhado um ofício para a Diretoria de Ensino Leste e outro para a Diretoria de Ensino Oeste solicitando os seguintes dados:

1. Número de escolas, por nível de ensino, que oferecem a disciplina educação física;
2. Número e nome das escolas que possuem professores de educação física;
3. Contingente de professores de educação física: número total e desagregado por contratos de trabalho (efetivos, estáveis, ocupante em função atividade “OFA”, eventual, estagiário etc.);
4. Contingente de professores de educação física por carreira/trajetória profissional:

tempo de trabalho e distribuição salarial;

5. Contingente de professores de educação física por jornada de trabalho;
6. Características dos professores: sexo e idade.

Ambos os ofícios foram entregues na sede das diretorias e endereçados aos dirigentes regionais de ensino. Num segundo contato, fomos informados que os mesmos haviam sido encaminhados à assistente técnico pedagógica (ATP) de cada diretoria e que elas providenciariam o solicitado.

Obtivemos resposta da diretoria leste após duas semanas da entrega do ofício. A ATP da diretoria oeste estava envolvida com jogos escolares e outros compromissos, e, devido a estes, apenas conseguiu informar-nos alguns dados por telefone no dia 04 de Outubro de 2006, praticamente quatro meses após o envio do ofício.

Não é o objetivo desta monografia caracterizar os professores de Campinas, mas essa demora, bem como a falta da maioria dos dados solicitados, remete-nos às dificuldades que se põe para o pesquisador. A demora pode indicar que os órgãos públicos pouco se interessam pelas pesquisas dos estudantes, mas também pode dar pistas sobre a forma como os órgãos do Estado parecem estar (des)organizados atualmente.

Como resposta para a tentativa do mapeamento dos professores da rede estadual de ensino da cidade de Campinas, apresentaremos os dados obtidos por intermédio de tabelas. É importante destacar que, como informado pela ATP da diretoria de ensino oeste, esses dados são valores aproximados, já que durante o ano letivo alguns professores deixam de dar aula¹⁷ e outros assumem as aulas em substituição.

De antemão, é de grande relevância salientar a Lei nº 11 361/2003, a qual determina que somente poderão ministrar aulas de educação física nos ciclos I e II do ensino fundamental e do ensino médio os professores com licenciatura plena. Para a atribuição de aulas na disciplina educação física, mesmo em caráter de substituição, é exigido a conclusão do curso de graduação com habilitação em licenciatura. Para as outras disciplinas, um estudante que tenha cursado no mínimo 50% de sua graduação pode se inscrever na atribuição de aulas em substituição.

¹⁷ Os professores podem deixar de dar aula por motivos como: licença prêmio, licença saúde, abandono da profissão, entre outros.

Ambas as diretorias de ensino não possuem informações sociais, econômicas e educacionais sobre os professores; assim serão consideradas apenas as entrevistas¹⁸. Informações como a trajetória profissional, tempo de trabalho no magistério, distribuição salarial, jornada de trabalho e idade, solicitadas nos ofícios, não foram respondidas, o que nos leva a crer que inexistem nos arquivos desses órgãos. Para se compreender as representações e as condições de trabalho dos docentes, é necessário que se considere essas características, pois acreditamos que as mesmas interferem diretamente na forma como o professor se relaciona e compreende o seu trabalho.

Nas duas diretorias, que englobam 170 escolas, na cidade de Campinas, há 376 professores de educação física, a maioria efetivos (57,4%) e mulheres (63,5%).

TABELA 1
Contingente de professores – Campinas, 2006

	Nº de Professores	Percentual
Diretoria Leste	168	44,7%
Diretoria Oeste	208	55,3%
Total	376	100%

Fonte: Diretoria de Ensino Leste e Diretoria de Ensino Oeste
Elaboração Própria

TABELA 2
Professores por contrato de trabalho – Campinas, 2006

	Efetivos	Estáveis	OFAs
Diretoria Leste	90	06	72
Diretoria Oeste	126	04	78
Total	216	10	150

Fonte: Diretoria de Ensino Leste e Diretoria de Ensino Oeste
Elaboração Própria

Segundo os dados obtidos, percebe-se a forte presença das mulheres na rede pública da cidade de Campinas. Essa informação permite que retomemos a reflexão feita no Capítulo 2 sobre as relações de gênero e o processo de proletarização e desqualificação do

¹⁸ Ver capítulo 5.

trabalho docente. Numa sociedade com características patriarcais, o trabalho docente das mulheres é tido como secundário, já que a principal fonte de renda da casa é de responsabilidade do marido, e como uma preparação para a maternidade. Essa forma de organização e compreensão do trabalho pode permitir uma maior precarização do mesmo, já que se acredita que as mulheres apresentam características de doçura e fragilidade, as quais a colocam numa condição de submissão e desqualificação perante aos homens.

TABELA 3
Professores por sexo – Campinas, 2006

	Homens	Percentual	Mulheres	Percentual
Diretoria Leste	53	14,2%	115	30,3%
Diretoria Oeste	84	22,3%	124	32,6%
Total	137	36,5%	239	63,5%

Fonte: Diretoria de Ensino Leste e Diretoria de Ensino Oeste
Elaboração Própria

Da diretoria oeste, não obtivemos os dados desagregados por sexo e contrato de trabalho. Entretanto, na diretoria leste observamos o grande número de contratos de trabalhos temporários, colocando os professores na condição de ocupante em função atividade (OFA).

TABELA 4
Professores por sexo e contrato de trabalho – Campinas, 2006

	Homens				Mulheres			
	Efetivos	Estáveis¹⁹	OFAs	Total	Efetivas	Estáveis	OFAs	Total
Diretoria Leste	29	04	20	53	61	02	52	115

Fonte: Diretoria de Ensino Leste
Elaboração Própria

Não obtivemos dados que relacionassem a quantidade de professores por faixa

¹⁹ Professores estáveis são aqueles que já trabalhavam na docência antes da Constituição de 1988. A estes foi garantida a estabilidade do cargo sem a necessidade de um concurso público.

de ensino e contrato de trabalho da diretoria leste. Entretanto, na diretoria oeste, encontramos um grande número de professores efetivos no primeiro ciclo do ensino fundamental. Acreditamos que esse quadro se deva ao retorno da obrigatoriedade da disciplina de educação física nessa faixa de ensino, datada de dezembro de 2003, e ao concurso público realizado no ano de 2005.

TABELA 5
Professores por faixa de ensino e contrato de trabalho – Campinas, 2006

	Ensino Fundamental 1ª a 4ª série	Ensino Fundamental 5ª a 8ª série	Ensino Médio
Efetivos	72	26	28
Estáveis	0	02	02
OFAs	30	22	26
Total	102	50	56

Fonte: Diretoria de Ensino Oeste
Elaboração Própria

Podemos visualizar nas tabelas o grande número de professores trabalhando com contratos de trabalhos temporários, sob a condição de Ocupante em Função Atividade (OFA). Esses professores não são concursados e a atribuição de aulas é feita por meio de uma classificação na diretoria de ensino. A classificação leva em conta o tempo de trabalho do professor, por dia trabalhado, e sua titulação. Esses dados resultam numa pontuação que, seguindo uma escala, permite aos melhores classificados terem aulas atribuídas. Para a conquista de pontos, os professores, geralmente, enquadram-se em outra categoria, os eventuais. Possuem um contrato de trabalho temporário, porém menos estável do que os OFAs, pois não têm direitos como férias, 13º salário ou licenças e, como sua pontuação é baixa, não conseguem aulas na atribuição. Além de estarem cadastrados nas diretorias de ensino, os docentes vão a diversas escolas e preenchem um cadastro interno das mesmas. No caso de um professore faltar, a escola, e não a diretoria, entra em contato com o professor eventual para a substituição das aulas daquele período. Assim, o professor eventual não tem garantia de quando dará aula, o que o coloca na posição mais precarizada dos contratos de trabalhos temporários.

Como a disciplina de educação física tornou-se novamente obrigatória em todos os níveis de ensino, a partir do ano 2004, podemos encontrar as informações a respeito das escolas de cada diretoria, bem como a média de professores por escola.

TABELA 6

Escolas que possuem professores de educação física e média de professores por escola –
Campinas, 2006

	Nº de Escolas	Nº de professores	Média de professores por escola
Diretoria Leste²⁰	79	168	2,12
Diretoria Oeste	91	208	2,28
Total	170	376	2,21

Fonte: Diretoria de Ensino Leste e Diretoria de Ensino Oeste
Elaboração Própria

Diante das tabelas e das análises propostas, principalmente sobre as formas de contratação dos professores da rede estadual de ensino, a ausência de contratos de trabalhos estáveis e a instabilidade durante o ano, ficamos com uma indagação: essas seriam formas de desqualificação da profissão?

²⁰ A escola selecionada para esta pesquisa pertence a esta Diretoria de Ensino.

5. A escola como local de trabalho

A escola estudada será apresentada nesse capítulo. As informações foram obtidas no *Plano Gestão 2003-2006*, no *Plano Gestão – Adendo 2006* e, algumas, a partir das observações feitas durante a prática do estágio. Num primeiro momento, situaremos o histórico, as características físicas da escola e a comunidade escolar. Os objetivos, as propostas educacionais e os planos de curso serão colocados logo após. Para terminar a caracterização da escola, será descrita a organização escolar do ano corrente (2006), com algumas informações sobre os profissionais presentes na instituição.

Através de um decreto datado de 22 de janeiro de 1925, foi criado o “*Grupo Escolar da Guanabara*”, situado na Rua Cristóvão Colombo, nº 352 – residência da professora Castorina Cavalheiro. Com o aumento do número de alunos, Borghi e Filhos doaram o terreno para a construção do novo prédio, onde a escola está localizada ainda hoje.

Como homenagem à professora Castorina Cavalheiro, por seu histórico de dedicação à profissão, após sua morte a escola passou a se chamar *Grupo Escolar “Dona Castorina Cavalheiro”*²¹. Em 27 de janeiro de 1976²², a instituição foi designada *Escola Estadual de 1º Grau “Dona Castorina Cavalheiro”*, atendendo alunos de 1ª a 8ª séries do antigo 1º grau nos períodos da manhã, tarde e noite. Com a reorganização das escolas estaduais em 1996, novamente é alterado o nome da escola para *Escola Estadual “Dona Castorina Cavalheiro”*, que passa a atender aos alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Atualmente a escola está situada à rua Prefeito Passos, nº 95, Vila Itapura. É um bairro central da cidade, próximo a grande avenidas, de fácil acesso e servida por um grande número de ônibus. A região é predominantemente comercial, possui uma boa infra-estrutura de serviços, bem como recursos sócio-culturais.

²¹ Decreto nº 11.264 de 16 de julho de 1940.

²² Resolução nº 23 da S.E.



Figura 1 – Fachada da Escola

Em média, a escola conta com aproximadamente 800 alunos, do I Ciclo do Ensino Fundamental, com idades variando entre sete e 12 anos. Também atende alunos com deficiência auditiva na “sala de recursos” e deficiência mental na “sala de apoio pedagógico escolar”. A grande maioria dos alunos utiliza transporte coletivo; são oriundos de bairros afastados e de cidades da região, visto que o bairro é predominantemente comercial e as residências encontradas (a maioria prédios) podem ser classificados como de classe média²³.

Muitos pais procuram a escola por ser próxima de seu local de trabalho e pela tradição do ensino que oferece. Os alunos são bastante diversificados quanto aos aspectos sócio-culturais e econômicos, pertencendo predominantemente às classes populares e média baixa. Os pais, em sua maioria, têm escolaridade variando entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Poucos têm nível superior.

O prédio escolar é composto por dois pavimentos em boa conservação. O número de salas de aula pode variar de acordo com o contingente de alunos e o planejamento da

²³ Ao nosso entender e por conhecer a cidade, os moradores da região possuem boas condições econômicas que lhes permitem custear uma escola privada para os filhos. Essas classificações são aleatórias e referem-se ao padrão de consumo visível (carro, tipo de moradia).

escola. Nas salas de aulas, a disposição das carteiras fica a critério do professor. Há murais utilizados para distribuir informações e apresentar os trabalhos dos alunos.

Para a educação física, há uma quadra descoberta que também é utilizada para comemorações e encontros. Em dias de chuva ou ocasiões adversas, pode ser utilizado o pátio, coberto, para o desenvolvimento das aulas.



Figura 2 – Entrada da quadra



Figura 3 – Quadra



Figura 4 – Quadra e Casa do caseiro



Figura 5 – Quadra e Mini-bosque



Figura 6 – Pátio



Figura 7 – Área do pátio utilizada para jogar futebol no recreio.



Figura 8 – Pintura da brincadeira “Amarelinha” no pátio

Para as atividades docentes, os professores contam com bolas esportivas (basquete, vôlei, futebol e handebol), colchões, colchonetes, arcos, massas, coletes, cones, cordas, raquetes e alguns materiais não tradicionais confeccionados à partir de sucata.



Figura 9 – Materiais: cones, coletes, cordas e não tradicionais;



Figura 10 – Materiais: bolas



Figura 11 – Materiais: não tradicionais e colchões



Figura 12 – Materiais utilizados durante uma aula

A escola dispõe de recursos audiovisuais e de uma biblioteca com um acervo de livros didáticos, paradidáticos e de literatura. A sala dos professores fica no pavimento térreo, próximo à secretaria, biblioteca, direção, vice-direção e coordenação. É uma sala ampla e dispõe de geladeira, sofás, mesa com cadeiras e armários. Há dois banheiros para uso dos docentes, do pessoal administrativo e do apoio pedagógico.



Figura 13 – Recursos audiovisuais



Figura 14 – Sala dos professores

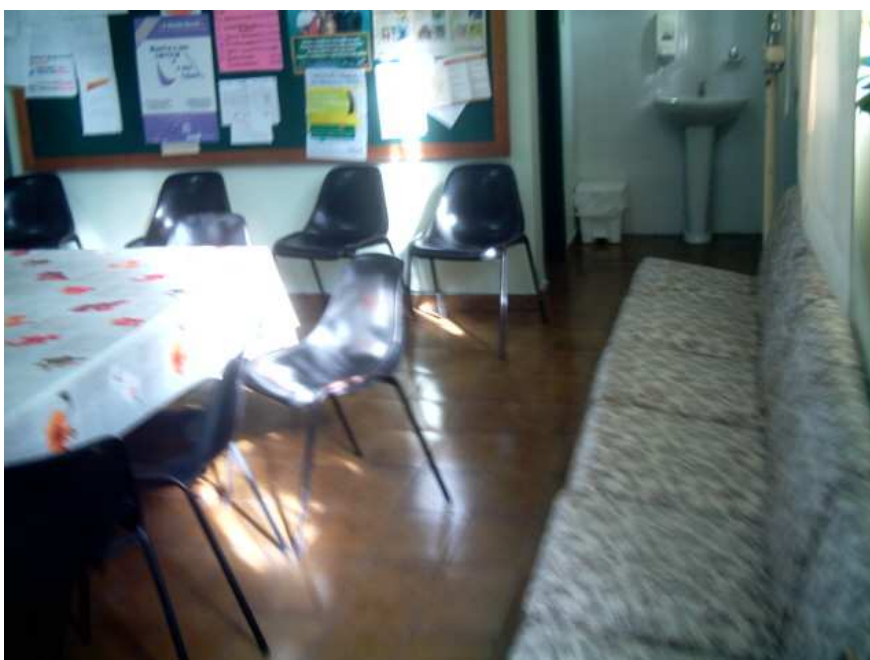


Figura 15 – Sala dos professores

No pátio, há um banheiro masculino e um feminino para os alunos. A cantina, também localizada no pátio, é fonte alternativa de renda para a escola. A merenda é terceirizada.



Figura 16 – Banheiros e bebedouros no pátio

Os profissionais da escola têm qualificação para seu cargo ou função. Segundo o plano, toda a comunidade escolar (direção, coordenação, professores, funcionários, pais e alunos) deve preocupar-se com a formação de futuros cidadãos, buscando sempre sua realização pessoal dentro de um contexto social.

Considerando que se trata de uma escola prestigiada e tradicional da cidade, nossa hipótese é que as condições de trabalho parecem ser mais adequadas que a maioria das escolas localizadas em bairros periféricos. Todavia, essa questão não será objeto desta monografia.

A educação, por intermédio da aquisição de conhecimentos e habilidades, tem por objetivo assegurar a plena formação do aluno e o desenvolvimento de suas potencialidades, garantindo a ele a vivência crítica e consciente da cidadania. A auto-realização e a preparação para o trabalho também são apresentadas como elementos importantes na formação. De forma

geral, esses parecem ser os objetivos da escola, do ensino fundamental, dos professores e das disciplinas, expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁴.

A proposta desta escola pretende valorizar os conteúdos com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica e desenvolver uma meta de ensino eficaz, buscando garantir: 1) aquisição de conhecimentos com colaboração ativa do aluno; 2) inter-relação entre o conhecimento sistematizado e a experiência social dos alunos; 3) percepção do conhecimento como instrumento de análise da realidade, visando o entendimento do mundo em que se vive. A escola é uma instituição social que transmite conhecimentos e valores, os quais, muitas vezes, vão contra o que parece ser sua principal função: desenvolver o senso crítico e a autonomia dos alunos²⁵.

Dentro da proposta, mecanismos de recuperação e de avaliação do aluno, seja durante as aulas ou em horários diferenciados, devem contribuir para o processo de aquisição dos conhecimentos e apontar dificuldades e defasagens a serem trabalhadas.

A Educação Física, inserida na dinâmica escolar, tem como objetivo propiciar vivências corporais que transmitam valores, permitam ao alunos conhecer seu próprio corpo e diferentes manifestações da cultura corporal, participar e organizar autonomamente atividades corporais e ter noções de cuidado para com sua saúde²⁶.

Como forma de estabelecer relações entre sua função social e aprendizagens significativas, integrando o que se aprende com a realidade da vida em sociedade, a escola busca trabalhar com projetos. Dentre o que é proposto²⁷, há atividades relacionadas às datas cívicas (Semana da Alimentação, Páscoa, Libertação dos Escravos, Dia Mundial do Combate à Aids, entre muitas outras) juntamente com visitas e estudos do meio. Dentre os Projetos Especiais, 14 são apresentados no Plano:

1. Água Hoje e Sempre – Consumo sustentável;
2. Educação Ambiental – Água;

²⁴ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

²⁵ Segundo as aulas da professora doutora Ana Maria Fonseca de Almeida, autores como Pierre Bourdieu entendem a escola como um instrumento de violência simbólica e perpetuação da desigualdade social.

²⁶ Com essa concepção de saúde, há uma orientação dentro dos objetivos na qual o professor deve reconhecer condições que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento dos alunos e reivindicar por condições mais dignas (Plano Gestão – Adendo 2006). Diante do exposto, porque as salas de aulas ainda permanecem com carteiras e mesas inadequadas para o tamanho das crianças?

²⁷ Plano Gestão – Adendo 2006

3. Projeto de Recuperação Paralela – Reforço e recuperação da aprendizagem;
4. Leitura como aprendizagem;
5. Prevenção também se ensina;
6. Educação Fiscal;
7. Educação Viária;
8. Educando pela Diferença para a Igualdade;
9. Escola da Família;
10. Jornal em sala de aula – Murais;
11. Temas transversais – ética, pluralidade cultural, saúde e meio-ambiente através do enfoque interdisciplinar;
12. Hasteamento da bandeira e canto do Hino Nacional (segundas-feiras);
13. Higiene bucal;
14. Letra e Vida.

Dentre todos os projetos, surge um novo questionamento: por que não há nenhum projeto relacionado à educação física?

Não trataremos aqui da questão dos projetos, mas esta concepção parece esvaziar a condição de campo disciplinar na organização das atividades docentes.

5.1 Organização escolar em 2006

O *Plano Gestão – Adendo 2006* nos fornece informações a respeito do funcionamento da escola no ano de 2006: número de docentes, funcionários e alunos, organização dos espaços e tempos escolares e o plano de trabalho de HTPC²⁸.

Atualmente, a escola atende alunos do ensino fundamental – I ciclo – em dois períodos, manhã e tarde, cada um com cinco aulas. O período da manhã funciona das 7:00h às 12:00h, e da tarde, das 13:00h às 18:00h²⁹. Existem 23 classes, estando divididas em 12 pela

²⁸ Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico.

²⁹ Na prática, o período de aula termina 30 minutos antes, pois cada aula têm duração de 50 minutos e há um intervalo com duração de 20 minutos.

manhã (1^aA, 1^aB, 2^aA, 2^aB, 3^aA, 3^aB, 3^aC, 4^aA, 4^aB, 4^aC, 4^aD e SAPE – D.A.³⁰) e 11 à tarde (1^aC, 1^aD, 1^aE, 2^aC, 2^aD, 2^aE, 3^aD, 3^aE, 4^aE, 4^aF e SAPE – D.M.³¹).

O número máximo de alunos por turma é de 35, quantidade que é encontrada na maioria das classes (a classe com menos alunos tem 31). São atendidos 16 alunos com deficiência, sendo oito auditivos e oito mentais. No total, 715 alunos estudam nessa escola, o que a caracteriza como uma escola de médio porte.

O quadro administrativo é composto por sete funcionárias, todas mulheres. Dessas, uma é secretária, três são agentes de organização escolar e três são agentes de serviços escolares. Todas trabalham oito horas por dia, de segunda a sexta-feira. Não consta, nas informações obtidas através do Plano Gestão, o tipo de contrato de trabalho dessas funcionárias.

A relação de professores em exercício, datada do início do ano, apresenta 27 docentes, todas mulheres³². Desse número, duas lecionam na SAPE (uma em cada período, sendo uma efetiva e uma OFA), duas são professoras de educação artística (uma em cada período e ambas efetivas), três são professoras de educação física (uma efetiva, com a carga completa de aulas que abrange, alguns dias, os dois períodos; e duas OFAs, com aulas no período da tarde) e 20 são polivalentes (15 efetivas e 5 OFAs, distribuídas em igual número: 10 de manhã e 10 à tarde). Há, ainda, uma coordenadora pedagógica, uma vice-diretora e um diretor.

O ano letivo, de 200 dias, foi organizado e planejado junto à equipe escolar e aprovado pelo Conselho Escolar. Na distribuição da carga horária semanal das disciplinas³³, num total de 25 horas por semana, podemos perceber que o foco do currículo é o ensino da língua portuguesa e da matemática.

³⁰ Sala de Apoio Pedagógico Escolar – Deficientes Auditivos.

³¹ Sala de Apoio Pedagógico Escolar – Deficientes Mentais.

³² No decorrer do ano, uma das professoras pediu exoneração do cargo. Em 06 de outubro de 2006, recebemos a informação da secretaria que existem dois professores polivalentes do sexo masculino dando aula na escola, um efetivo e outro eventual.

³³ De acordo com a LDB9394/96 e Res. SE 11 de 12 de fevereiro de 2006.

TABELA 7
Distribuição semanal das disciplinas – Ano 2006

Disciplinas	1ª e 2ª série	3ª e 4ª série
Língua Portuguesa	9	8
História	2	1
Geografia	1	2
Matemática	7	8
Ciências	2	2
Educação Física	2	2
Educação Artística	2	2

Fonte: Plano Gestão – Adendo 2006 – E.E. Dona Castorina Cavalheiro
Elaboração própria

Dentre a organização da jornada de trabalho docente, encontram-se as reuniões de HTPC. O plano de trabalho de HTPC propõe momentos de reflexão visando atualização profissional, troca de experiências, informes, estudos de textos (formação continuada), acompanhamento dos alunos, trabalhos coletivos, entre outras iniciativas que busquem uma melhor prática pedagógica para o atendimento aos alunos.

6. As professoras

Neste capítulo, situaremos as professoras dentro de um contexto histórico que as caracterizam inseridas em um determinado grupo social. Bourdieu (1999) pode nos ajudar na compreensão da trajetória das professoras se tomarmos emprestado dois conceitos: *Ethos* e *Capital Cultural*. Para o autor, *ethos* é um sistema de valores e anseios que presidem a escolha. De forma simplificada, podemos dizer que o *ethos* considera a condição real do indivíduo e, a partir dessas condições, norteia suas escolhas e orientações. O *capital cultural* está ligado ao *ethos* e pode ser entendido como uma gama de conhecimentos geralmente valorizados pela cultura dominante. Entende-se que esses conhecimentos poderão ser revertidos em certidões e aptidões, as quais tendem a propiciar ao indivíduo retornos tanto materiais, na forma de capital (dinheiro), como simbólicos, na forma de status e poder político.

Finalizando, também utilizamos o conceito de *habitus*, do mesmo autor, para tentar compreender as trajetórias pessoais, escolares e profissionais dessas professoras, as representações que as mesmas constroem sobre sua profissão e, mais ainda, anseios, dificuldades, problemas e desafios encontrados na profissão e elaborados por elas.

6.1 A Construção da profissão

Pretendemos, agora, observar como as características sócio-demográficas de cada uma interferem na construção da profissão.

No quadro 1, abaixo, o aspecto que primeiro nos chama a atenção é o fato de encontrarmos, numa mesma escola, três mulheres professoras de educação física e nenhum homem. Da mesma forma, o grupo de professores de educação física da cidade de Campinas, apresentado no capítulo 4.2, compõe-se predominantemente de mulheres (63,5%). Através destes dados podemos confirmar as idéias de Enguita (1991) e Ozga, Lawn (1991), a respeito da presença maciça de mulheres trabalhando na escola, fato que pode contribuir para uma maior precarização do trabalho docente.

QUADRO 1
Características Sócio-Demográficas

	Filizola	Roberta	Rosely
Idade	40 anos	33 anos	44 anos
Naturalidade	São Paulo/SP	Dracena/SP	Sacramento/MG
Cônjuge Profissão	Analista de sistemas e gerente de projetos	Solteira	Técnico em eletrônica
Cônjuge Escolaridade	Nível Superior em Matemática e Análise de Sistemas	---	Ensino Médio Técnico
Pai Profissão	---	Não teve contado com o pai desde a infância	---
Pai Escolaridade	Ensino Médio Completo	---	4ª série do Ensino Fundamental
Mãe Profissão	Técnica em Radiologia	Professora	Não informado
Mãe Escolaridade	Ensino Médio Técnico	Nível Superior – Magistério	4ª série do Ensino Fundamental

Fonte: Entrevistas Realizadas
Elaboração Própria

A idade e o tempo de conclusão do curso de educação física³⁴ das três entrevistadas não apresenta uma diferença tão grande, principalmente entre Rosely e Filizola. Rosely tem 44 anos, é formada há 19 anos e ministra aulas há 17 anos. Filizola está com 40 anos, é formada há 14 anos e atua como professora há 17 anos³⁵. Roberta, a mais nova das entrevistadas, tem 33 anos, é formada há 11 anos e trabalha na docência há 8 anos. Acreditamos que esse período de 8 anos, entre a formação da professora Rosely e a formação da professora Roberta, e o período de 11 anos, referente a diferença de idade das mesmas, possa não ser muito significativo no que diz respeito à organização da estrutura escolar e a realidade social encontrada no País, no estado de São Paulo, ou mais especificamente, na cidade de Campinas.

As três professoras parecem pertencer à categoria social classificada como

³⁴ Dados sobre a formação profissional no Quadro 3.

³⁵ Começou a dar aulas em escolas no primeiro ano da faculdade. Por isso, seu tempo no magistério é maior que seu tempo de formação profissional.

classe média³⁶. Em suas casas, todas vivem com alguém que colabora ou assume a maior parte das despesas. No caso da Rosely e da Filizola, podemos encontrar a presença do cônjuge na participação financeira da casa, enquanto no caso da Roberta, é o avô e a mãe que assumem esse papel e há uma divisão de responsabilidades entre eles.

Acreditamos que a origem social e a trajetória de vida das três professoras se assemelham quanto ao capital cultural. Analisando a escolaridade dos pais da professora Filizola, podemos perceber na trajetória escolar dos mesmos que o pai concluiu o ensino médio e a mãe um curso técnico; portanto tiveram um percurso bem sucedido. Embora não tenha contato como pai, a professora Roberta recebeu influências de sua mãe, professora graduada em nível superior. Um caminho um pouco diferenciado foi o dos pais da professora Rosely, que apenas concluíram o primeiro ciclo do ensino fundamental. Entretanto, essa professora, em sua trajetória escolar e de vida, estabeleceu relações com outros grupos sociais mais ou menos escolarizados que influenciaram no *ethos* das mesmas. A escolarização pode ter sido importante instrumento de mobilidade social e de aquisição de capital cultural.

O matrimônio também pode ser importante estratégia de mobilidade social. Não temos a informação do tempo que ela conhece seu atual marido, mas, por este ter concluído o ensino médio e técnico, podemos supor que tenha influenciado na história escolar e profissional da professora Rosely. No caso da professora Filizola, acreditamos que seu esposo tenha intensificado a crença na formação em nível superior, já que o mesmo é formado em dois cursos: matemática e análise de sistemas.

O quadro 2, sobre a situação profissional das entrevistadas, também nos traz interessantes achados na pesquisa. Das três professoras, apenas uma é efetiva. As outras duas têm contratos de trabalhos temporários, isto é, são OFAs – Ocupante em Função Atividade – embora estejam no magistério há muito tempo (17 anos). Na escola Castorina Cavalheiro, todas trabalham há pouco tempo. A professora Roberta foi removida este ano, 2006, enquanto as professoras Rosely e Filizola, com uma pequena quantidade de aulas e de turmas, completam o quadro docente da escola há quatro anos.

³⁶ Por situação de classe, Max Weber compreende as “condições de vida exteriores e experiências pessoais de vida, e, na medida em que essa oportunidade é determinada pelo volume e o tipo de poder, ou falta deles, de dispor de bens ou habilidades em benefício da renda de uma determinada ordem econômica. A palavra classe refere-se a qualquer grupo de pessoas que se encontram na mesma situação de classe” (WEBER, 1971, p. 212).

QUADRO 2
Contratos de Trabalho e Salários

	Filizola	Roberta	Rosely
Situação contratual	OFA	Efetiva	OFA
Jornada Semanal	25 horas (23 aulas + 2 HTPC's)	35 horas (32 aulas + 3 HTPC's)	48 horas (24 aulas + 24 como CP ³⁷)
Períodos	Manhã e tarde	Manhã e tarde	Manhã, tarde e noite
Quantidade de aulas ³⁸	6	32	4
Quantidade de turmas ³⁹	3	16	2
Trabalho concomitante	▪ E.E. Adalberto Prado e Silva – 2 aulas; ▪ E.E. Prof. Aníbal de Freitas – 15 aulas	Não	▪ EMEF Clotilde Barrachett Von Zuben – 20 aulas; ▪ E.E. Celeste Falange de Melo – 24 horas como CP
Tempo total na docência	17 anos	8 anos	17 anos
Tempo de docência na escola Castorina	4 anos (conseguiu atribuição de aulas em 2003)	1 ano (foi removida no início de 2006)	4 anos (conseguiu atribuição de aulas em 2003)
Vencimentos salariais ⁴⁰	2,85 SM	4 SM	4 SM ⁴¹

Fonte: Entrevistas Realizadas
Elaboração Própria

A situação de insegurança em relação ao contrato de trabalho temporário não permite que os professores criem vínculos com a escola como local de trabalho.

Nas escolas estaduais, não é que a gente sai, a gente precisa sair. Há todo ano a listagem e a gente tem que respeitar. Quando a gente pega aula a gente pega aula no lugar que tem e que fica mais próximo, por isso é que as vezes a gente tem que mudar de escola. (Entrevista Rosely – 09/2006)

³⁷ Coordenadora Pedagógica.

³⁸ Referente à E.E. Dona Castorina Cavalheiro.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Média mensal, incluindo, em alguns casos, bonificações como o quinquênio, adicional noturno e auxílio por local de exercício, calculada com base no salário mínimo (SM) vigente – R\$ 350,00.

⁴¹ Esse valor refere-se ao que recebe por parte do governo estadual. Além disso, complementa sua renda total com a parte da prefeitura de Campinas, 4,85 SM, totalizando 8,85 SM por mês.

Rosely Pires (s/d) aponta para essa forma de organização do trabalho como limitante da prática pedagógica, já que o professor, na maioria dos casos, troca de escola todo ano e não consegue se envolver com a comunidade e com o projeto político pedagógico. Em sua entrevista, a professora Filizola aponta que o contrato de trabalho temporário, na forma de substituição de professores em licença até a chegada do efetivo, leva não só à falta de envolvimento com a escola, mas também coloca o professor em situação de precarização das relações de trabalho:

[...] como eu sou OFA, onde tem aula, onde tem professor de licença, quer seja licença gestante, ou licença pra ser diretor, pra ser coordenador, não importa o nível da licença, a gente acaba pegando. Às vezes você pega licença de um mês só e vai, pra você não ficar sem aula [...] Eu fui nesse monte de lugar... A minha intenção era sempre ter ficado ou no Dom Nery ou no Castorina, mas infelizmente não dá, não é aonde tem [aula disponível]. Então tinha aula lá em Sousas, eu fui pra Sousas; tinha aula perto do Parque Oziel, eu fui pro Parque Oziel; lá no São Domingos, eu fui pro São Domingos; então aonde tem aula. Por isso que o professor OFA não pára numa escola só muito tempo. Eu estou dando sorte de continuar no Castorina e no Aníbal porque não... Não compensa, acho, que pro professor efetivo pegar esse picadinho de aula, mas pra quem tá substituindo qualquer pouquinho é salário[...] (Entrevista Filizola – 09/2006)

Simplesmente eu sou desligada, eu perco aquelas aulas sem direito a nada. Essa é a parte ruim de você substituir. (Entrevista Filizola – 09/2006)

A estrutura, como diz, a estrutura tá toda errada. Eles querem que a gente faça capacitação, eles querem que a gente recicle, mas eles não dão um horário adequado pra gente. Tem escola que não deixa você faltar pra não ficar sem professor [...] Se você pudesse trabalhar num lugar só, pra poder fazer seu plano de aula bonitinho, se dedicar mais àquelas crianças, àquela escola, seria muito mais fácil. Agora você tem que ficar dando aula em três, quatro [escolas] pra ter um salário tido como decente. (Entrevista Filizola – 09/2006)

Como são temporárias, as professoras Rosely e Filizola ministram aulas em mais de uma escola, o que, muitas vezes, intensifica a jornada de trabalho docente, exigindo longos períodos de deslocamentos de casa à escola e de uma escola à outra, além do gasto com transporte.

Tenho que ir de carro, não dá tempo de... Vamos supor, tem dias que eu saio do Castorina e às vezes vou ajudar em alguma coisa no Aníbal, ou falta professor e como eu já sou da escola eu acabo indo como aula de eventual, trabalhando como eventual. Então eu saio de um direto pro outro e eu tenho que estar de carro pra me locomover, não tem... Não dá tempo, não tem ônibus rápido. Por exemplo: o ano passado eu saía do Castorina pra ir pro Leonor Falson. Eu saía três e meia do Castorina pra estar dez pras quatro no Leonor. Só de carro, porque não dá tempo de esperar um ônibus, é muito corrido. (Entrevista Filizola – 09/2006).

Ambas – Rosely e Filizola – possuem veículo próprio para locomoção, mas podemos encontrar professores que dependem de transporte coletivo e saem de uma escola e vão direto para outra, sem sobrar tempo, por exemplo, para alimentarem-se corretamente – evidências da precarização das condições de trabalho. A professora Roberta, até mesmo pelo fato de ser efetiva, não ministra aulas em outras escolas, já que possui uma jornada de trabalho integral na escola Castorina Cavalheiro.

A intensificação da jornada de trabalho é uma característica de precarização. Ao contrário da idéia do trabalho executado por mulheres ser secundário e flexível, podemos constatar a intensa carga a que estão expostas nossas entrevistadas. A professora Roberta possui uma jornada de trabalho semanal de 35 horas (32 aulas e 3 HTPC's) dividida em dois períodos (manhã e tarde). Como explicado anteriormente, por ser efetiva, trabalha em apenas uma escola. A professora Filizola trabalha em dois turnos (manhã e tarde) e em três escolas, num total de 25 horas semanais (23 aulas e 2 HTPC's). Com a maior jornada, a professora Rosely trabalha em três escolas, divididas em três turnos (manhã, tarde e noite). Como efetiva da prefeitura de Campinas trabalha 20 horas, incluindo as reuniões pedagógicas. Nas escolas estaduais, ministra apenas quatro aulas no Castorina Cavalheiro, o que a isenta da participação nos HTPC's, e cumpre 24 horas semanais como coordenadora pedagógica de outra escola. No total, trabalha 48 horas semanais.

O que aconteceu com a trajetória profissional das professoras, que estão há tanto tempo no magistério e não conseguem se efetivar? Uma hipótese é a formação inicial das mesmas. Observando o quadro 3 percebemos que apenas a professora Roberta cursou a graduação numa universidade pública. As outras duas são formadas por instituições particulares.

QUADRO 3
Formação Profissional

	Filizola	Roberta	Rosely
Formação Profissional	Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU	Universidade Estadual de Londrina – UEL	Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCC
Ano de conclusão	1992	1995	1987

Fonte: Entrevistas Realizadas
Elaboração Própria

Se olharmos para a trajetória profissional das entrevistadas podemos perceber algumas semelhanças entre elas. Antes de trabalharem em escolas, todas começaram sua carreira em academias e clubes, seja com ginástica, natação ou outra modalidade. Essa é uma prática comum entre os estudantes da área, já que, com nossa própria experiência, pudemos constatar que as academias representam, mesmo sendo um campo de trabalho mais precarizado, um meio para entrar no mercado de trabalho. Muitas delas contratam estagiários remunerados, enquanto é difícil encontrar essa situação em escolas. Podemos identificar na fala da professora Roberta algumas características da proletarização do trabalho (OSGA, LAWN, 1991), principalmente relativo à perda de autonomia sobre seu trabalho:

Na academia, ainda o dono exige que você trabalhe assim e você tem que cumprir. O programa é cobrado, você tem que agradar e ainda tem que fazer exatamente como ele pede. Eu acho... eu não me sentia nem um pouco professora [risos]. (Entrevista Roberta – 08/2006)

Com exceção da professora Filizola, as professoras Roberta e Rosely iniciaram sua carreira na escola pública estadual em bairros periféricos das cidades de Campinas e Embu das Artes, mesmo a primeira sendo efetiva e a segunda temporária. Aos jovens professores, sem experiência e com baixa classificação para “escolher” as aulas, restam as escolas da periferia, justamente as regiões da cidade que, por sua complexidade social, exigiriam professores com mais experiência profissional. Nossa experiência no estágio e no convívio com outros professores, ex-alunos do curso de educação física, também evidenciam este trajeto. Parece que, para conquistar um posto de trabalho em escolas mais próximas de sua residência, os professores começam a trabalhar em bairros afastados e, gradativamente, vão se removendo aos bairros mais próximos ou mais centrais. Essa situação, da mesma forma que a situação de instabilidades dos temporários, não só impedem um maior envolvimento com a escola e a comunidade, como defendido por Pires (s/d), como também constroem relações de trabalho instáveis.

[...] eu fui pra Embu das Artes, uma região de uma classe média pobre, bem pobre, longe de onde eu morava. [...] Eu tentei fazer o melhor trabalho possível, só que foram só seis meses. Eu achei que foi o tempo só de eu começar a me adaptar e teve a remoção, aí eu consegui vir pra Campinas. Como eu não conhecia Campinas em regiões detalhadas, porque minha família mora aqui, parte da minha avó – eram as tias mais queridas que eu tinha – então eu coloquei e eu achei que como minha pontuação não era tão boa, eu teria que colocar uma cidade que eu pudesse vir e tivesse um respaldo familiar. Então eu indiquei Campinas, todas as escolas, só que eu não coloquei em ordem de mais perto da casa das minhas tias ou mais longe. Aí eu acabei vindo pra uma escola muito longe da

onde minhas tias moravam. [...] Fiquei dois anos e meio, saí pela remoção, fui pra uma escola um pouco mais perto [onde ficou mais três anos]. [...] Aí veio a remoção e fui pro Castorina. (Entrevista Roberta – 08/2006)

O que levam estas mulheres para o magistério? Encontramos uma forte presença da influência dos antigos professores na escolha pela profissão. Em seu artigo *Memórias, identidades e representações: a voz dos professores*, Menezes (2001, p. 62) enfatiza essa presença marcante: “Percebemos as figuras dos antigos mestres fortemente representadas nas memórias de escolarização dos professores”. As três professoras afirmam que seus antigos professores foram importantes na “escolha” da profissão:

Quando a gente é estudante, a gente tem sempre assim, um professor, uma matéria que fica mais... mais no coração. E a educação física sempre foi um sonho, porque a gente achava lindo o professor trabalhar com educação física. Então aquilo fica e acaba que é um pouco de inspiração mesmo do professor. Na escola que começa, eu acho (Entrevista Rosely – 09/2006)

Eu me identifiquei muito com o esporte, com o professor da época. Foi uma pessoa que incentivava muito o esporte e eu me sobressaía. Perante uma classe de 35, 30 alunos, eu era uma das 10 que estavam entre as melhores. Em voleibol! Que era só voleibol! (Entrevista Roberta – 08/2006)

[...] ele era meu professor no colegial. Foi de primeira à quarta série, aí ele continuou de quinta a oitava, depois de primeiro a terceiro também. Ele trabalhava nas duas escolas, porque eu mudei de escola, mas ele era professor nas duas e eu era atleta dele no São Paulo, e ele falou assim: ‘olha, você tem jeito com criança, você tá sempre rodeada com os pequeninhos, você sabe ensinar, você gosta, faz e vamos ver o que dá. (Entrevista Filizola – 09/2006)

A profissão de professor é uma ocupação na qual está sempre se aprendendo. Mesmo com uma experiência considerável, as professoras ainda se consideram aprendizes, acreditando que essa profissão é um constante aprendizado.

Olha, é gozado isso. Todo começo de ano, quando você muda de escola – porque cada ano você está numa escola, está num lugar – e quando você vê que você vai enfrentar tudo de novo, dá aquele friozinho na barriga. Mesmo agora, depois de tanto tempo que eu dou aula... (Entrevista Filizola – 09/2006)

Bom, eu acho que eu ainda to me descobrindo como professora. Eu acho que cada aula que a gente faz com os alunos é um aprendizado, cada aula é uma aula diferente [...] Eu acho que ser professor é estar sempre aprendendo, nunca eu vou saber... [...] Em cada escola que você vai, o local é diferente, condições diferentes, então é um recomeço. (Entrevista Rosely – 09/2006)

A professora Roberta, assim como as outras, acredita que a profissão de professor é um contínuo aprendizado. Afirmar que, pelo fato de cada grupo de alunos ter sua especificidade e apresentar dificuldades, a profissão parece ser um eterno recomeço.

Cada vez que entra uma turma diferente parece que volta pra trás. Aí parece que o chão sai. Aí você volta a estudar tudo de novo. (08/2006)

As experiências vividas durante a trajetória profissional das entrevistadas constroem suas representações sobre o que é ser professora – uma profissão em construção, inacabada – e, colocando o foco no objetivo de nossa pesquisa, quais os principais desafios, anseios, problemas e dificuldades encontrados e elaborados por essas três mulheres na construção de sua carreira.

6.2 Na construção da profissão: as adversidades, os problemas e os desafios

Durante sua trajetória como professoras, contando com experiências das mais diversas possíveis, as entrevistadas foram construindo suas representações sobre a profissão. Encontraram problemas, dificuldades e adversidades que tiveram que ser superados, contribuindo para que criassem elaborações próprias a respeito de sua atividade docente. Embora nosso recorte para selecioná-las partisse da proposta de analisar todas as professoras de uma mesma escola, de ensino fundamental, no caso, as três entrevistadas possuem experiências com outros níveis de ensino, o que acreditamos que possa enriquecer as informações obtidas.

Quando questionadas sobre as dificuldades que encontram na profissão, as três remeteram-se à origem social dos alunos. As dificuldades de relacionamento com a escola e as novas formas de socialização (televisão, computador) parecem retirar as crianças do universo da cultura corporal.

No começo as crianças tinham muito mais coordenação do que agora [...] Eu justifico assim: computador, televisão, crianças que ficam presas, não tem mais aquela exploração [...] O difícil tá aí: as crianças vêm sem saber andar, sem saber correr e eu tenho que ensinar tudo isso. (Entrevista Filizola – 09/2006)

Eu acho mais complicado a criança não ter, assim, estrutura mesmo. Ela chega na escola com muita dificuldade de relacionamento, com deficiência, às vezes, até alimentar . (Entrevista Rosely – 09/2006)

Então, eu acho muito difícil passar uma mensagem para eles, que é tão importante, sendo que eles já vêm de casa com uma outra idéia . (Entrevista Roberta – 08/2006)

Os aspectos referentes à origem social foram mais enfatizados nas entrevistas. As mudanças nas estruturas familiares parecem compor um quadro de desestruturação nas sociedades atuais. Segundo as professoras, a maioria das famílias de seus alunos, considerados de camadas populares e classe média-baixa, não apresenta a configuração de familiar nuclear: mãe, pai e filhos. Nessas famílias podem ser encontrados outros arranjos: pais divorciados, falecidos, crianças morando com os avós ou com padrastos/madrastas, entre outras características que, segundo as professoras, podem influenciar no comportamento dos alunos.

Eles se queixam muito que os pais não ligam pra eles, que eles apanham por qualquer coisa [...] Falta muito diálogo em casa . (Entrevista Filizola – 09/2006)

[...] uma parcela de alunos onde os pais são ausentes [...] Então cria uma série de comportamentos que você não sabe descrever o porquê o aluno vem dessa forma . (Entrevista Roberta – 08/2006)

Acreditamos, assim como a professora Roberta, que essas relações familiares permeadas por violência, ausência e indiferença interferem no comportamento dos alunos na escola. Se as famílias são importantes agentes de socialização, elas constroem relações significativas com a escola. A indisciplina escolar, vista como importante problema para os professores, parece ter sua origem nesse percurso de ausência de referências de disciplina na família. Cabe salientar que esse quadro não ocorre apenas nas camadas populares.

Eles não diferenciam a hora que você está brincando da hora que você está falando sério. [...] Isso é o que dá desgaste . (Entrevista Filizola – 09/2006)

Quando eu comecei [1989] eu não tive problemas com as crianças, não tive problema nenhum com os pais, porque era outro tempo [...] Mudando pra Campinas a coisa mudou também. Aí sim, aqui os alunos não respeitavam, te ofendiam, já tentaram até... Já me ameaçaram, sabe? (Entrevista Filizola – 09/2006)

Eu vejo hoje um pouco mais de falta de respeito com a escola, falta de respeito com o profissional. Eu acho que não é um problema só na escola, é um problema social . (Entrevista Rosely – 09/2006)

As idéias da professora Rosely em relação ao respeito pelas regras, pela escola e suas relações com a organização familiar dos alunos, somadas às idéias da professora Filizola, podem ser apoiadas nas idéias de Júlio Aquino (1998). Segundo o autor, a crise da autoridade docente na educação está conectada com a crise da tradição, o que deixa o educador na difícil posição entre o passado e o presente. Ele propõe que, para superar a crise na educação, é preciso estabelecer uma estratégia de respeito pelo passado, pela tradição e pela história construída culturalmente.

Essa crise da tradição, no âmbito das relações do trabalho, pode ser analisada com base nos estudos de Richard Sennett (2005). As novas formas de organização do trabalho, pautadas nas idéias de horário flexível e conquista de metas a curto prazo, precarizam as relações humanas e a criação de laços afetivos estáveis. Segundo o autor, o caráter de um sujeito é construído a partir das relações que este estabelece com os outros. Ora, se as relações estão cada vez mais superficiais e dinâmicas, não se faz necessário conservar e compreender o passado e a tradição. Isso parece ser uma das características da crise da educação.

As professoras afirmam que os alunos das camadas populares possuem respeito pela autoridade escolar. A professora Roberta descreve esse relacionamento com os alunos durante seu trabalho numa escola de periferia da cidade.

Conheci realmente a realidade brasileira e a pobreza, o que é miséria. O que é pobreza e quanto que eles valorizam o professor. Lá você é muito... não dá nem pra identificar o quanto você é importante pra eles. Parece que você é uma tábua de salvação. É muito valor que eles dão ao professor. (Entrevista Roberta – 08/2006)

Se há uma crise na educação, esta pode ser intensificada por meio de processos de desqualificação na formação inicial dos docentes ou nas condições subjetivas de trabalho dos mesmos (BASSO, 1998). As três entrevistadas afirmam que a formação inicial não é suficiente para superar as diversidades das condições de trabalho na escola.

Na faculdade a gente encontra uma infinidade de material pra trabalhar e na escola não tinha nada de material. Então eu comecei a improvisar, a trabalhar com o que eu tinha e às vezes como o que eu não tinha, e escolhendo atividades que não precisassem de material. Ou improvisando material. Foi assim que eu comecei.[...] Parece que a gente não sai com essa preparação da faculdade. Sem material, local inadequado . (Entrevista Rosely – 09/2006)

Na faculdade tudo é muito bonito. Eles pintam uma coisa particular e quando você vai pro estado, você vai procurar, você vai fazer estágio, você vê que não é aquilo que eles falam na faculdade. (Entrevista Filizola – 09/2006)

Quando eu saí da faculdade, eu achava que sabia dar aula. Parece tudo muito florido. Os professores da faculdade pediam muito: desenvolva uma aula para alunos de tais séries. Mas a gente aplicava com os próprios professores que estavam ali pra se formar. Então não era a realidade que a gente trabalha. A gente ficava só no achava, nos livros... A gente lê e parece tudo muito fácil. Quando você vai pra prática, mesmo em academia, que você lida com os valores que os alunos trazem de fora, e são totalmente diferentes daqueles que você imagina que vêm [risos], que você estudou... Eu tive muita dificuldade, muita dor de barriga. (Entrevista Roberta – 08/2006)

Não é nosso objetivo analisar a formação profissional das professoras, mas as análises que as professoras fazem sobre ela se apresentam de duas formas distintas. Uma parte avalia a formação inicial como deficitária e muito afastada da realidade escolar das periferias urbanas, o que pode trazer uma certa insegurança aos professores recém-formados, como nos apontou a professora Roberta. Outra parte analisa como a formação conseguiu desenvolver um certo grau de criatividade nas professoras, já que todas elas tiveram que se adaptar e criar situações de trabalho em cima da realidade encontrada. A fala da professora Rosely, sobre a improvisação de materiais e a adaptação das atividades, ajuda-nos a visualizar este processo.

As condições objetivas de trabalho (materiais, espaço, salário, jornada de trabalho, entre outras) afetam diretamente a prática docente. No capítulo 5 apresentamos a estrutura física e os materiais disponíveis para as atividades docentes na escola estudada, e as professoras colaboram com a concepção de que se trata de uma escola com condições de trabalho que poderiam ser consideradas boas, se comparada a escolas de regiões periféricas.

No Castorina é um lugar que eu não me preocupo, porque eu tenho tudo lá. Então, se eu preciso de uma bola, eu vou lá e eu tenho. Eu quero montar uma dança com as crianças, eu tenho material. A gente acaba conseguindo. (Entrevista Filizola – 09/2006)

Entretanto, se há material para trabalhar, a quadra – descoberta e com um piso áspero – apresenta problemas. Segundo as entrevistadas, o perigo de escoriações causadas por possíveis quedas dos alunos e os efeitos climáticos são graves problemas, já que limitam as atividades; em caso de efeitos climáticos adversos, a direção “permite” a utilização do pátio. O uso desse espaço, contudo, apresenta dois problemas: ele também é utilizado na hora do recreio e, segundo a direção, não se pode fazer muito barulho para não atrapalhar as turmas que estão nas classes.

As experiências anteriores das professoras permitiram que elas fizessem uma comparação entre as condições de trabalho atuais e anteriores. Houve um consenso entre elas que, mesmo não sendo ideais, a escola Castorina Cavalheiro apresenta boas condições para as atividades docentes. Há uma quantidade e uma diversidade considerável de materiais. Porém as professoras acreditam que sejam insuficientes devido ao grande número de alunos por classe, outro grande problema encontrado na estrutura escolar atual. A fala da professora Rosely nos mostra essa relação:

[os materiais] São suficientes para vinte alunos. Para trinta, trinta e cinco, como é o caso do Castorina, às vezes até quase quarenta alunos matriculados, o número de material fica insuficiente. Mas o que eu vejo é um exagero de alunos em sala. Aí eu vejo que o material realmente fica pouco mesmo. (Entrevista Rosely – 09/2006)

Ainda analisando as condições objetivas de trabalho, a remuneração é um dos maiores problemas enfrentados pelas professoras⁴². Segundo elas, o salário que recebem é muito baixo. Essa realidade interfere de forma muito negativa em sua prática docente: com o que ganham não é possível pôr em prática a formação continuada, não conseguem participar de cursos e eventos relativos ao seu campo de saber. Além disso, sua qualidade de vida sofre interferências, já que não conseguem ter muito acesso a práticas de lazer.

Tenho tempo e consigo sair quando a condição financeira permite. Tem essa coisa também... [risos] . (Entrevista Rosely – 09/2006)

É, não viajo por falta de dinheiro mesmo. Até gostaria. [risos] . (Entrevista Roberta – 08/2006)

É pouco. Eu acho muito [ênfase] pouco. A gente precisa ter livros, precisa estudar, ter tempo pra fazer curso, pra acessar a internet. É muito gasto e eu não tenho... eu não posso então. A gente tem que estar com uma boa aparência. Tudo que você cuida que envolve médico, dentista é caro. E como o professor ultimamente tem um grau de *stress* muito grande [risos] geralmente a gente gasta [...] Então pra mim realmente é muito [ênfase] pouco . (Entrevista Roberta – 08/2006)

⁴² Fernandes (1998), Basso (1994 e 1998) e Menezes (2001) relatam, na história da profissão, que os docentes sempre foram mal remunerados. Entretanto, possuíam um maior *status* perante a sociedade; *status* este que começa a declinar a partir da ampliação da rede escolar e do grande aumento do número de pessoas com as credenciais escolares – diplomas.

As más condições para o exercício da profissão podem levar a um quadro de estresse por parte dos docentes. A CBO-2002 alerta para esse fato, comprovado por nós por meio das entrevistas, mas nenhuma medida é planejada para evitar possíveis transtornos causados por essas condições. Eduardo Reis et al. (2005), em sua pesquisa sobre distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, aponta o preocupante dado de que 55,9% dos professores participantes do estudo apresentam distúrbios psíquicos menores. Neste estudo, os autores não analisaram os professores da disciplina de educação física, mas acreditamos que estes também estão expostos a problemas deste tipo.

Mesmo com essas condições adversas para desenvolver seu trabalho, as professoras ainda sofrem uma pressão, por parte do estado, para não faltarem ou solicitarem licenças por problemas de saúde. Esse mecanismo de controle das faltas dos professores é a concessão do bônus. Para ter direito, os professores da rede têm um limite anual de faltas e não podem solicitar licenças médicas. A professora Filizola nos explicou como funciona esse mecanismo de controle:

Até o ano passado eu tinha o bônus, o décimo quarto salário. Não há critério para pagamento disso, porque a princípio eles falaram que se você não tivesse nenhuma falta médica e se você só tivesse duas faltas abonadas, você teria direito ao teto máximo, que seria de R\$9.000,00. Eu não conheço ninguém que tenha recebido tudo isso e tem muita gente que ficou muito revoltado no final do ano, porque fez das tripas coração pra não faltar, pra receber, pra contar com esse dinheiro pra alguma coisa pessoal e não recebeu. (Entrevista Filizola – 09/2006)

O mecanismo de controle direto, geralmente feito pela direção, parece não ser efetivamente executado aos professores de educação física; contudo, os professores PEB I⁴³ parecem estar mais submetidos ao controle sobre seu trabalho.

O planejamento eu demorei... ainda não terminei. Não entreguei o planejamento. Também não me cobram nada, só cobram das professoras de PEB I. (Entrevista Roberta – 08/2006)

As relações de gênero aparecem de formas diferentes nos depoimentos, relacionadas com a situação familiar atual de cada entrevistada. Ora aparece como comparação entre o trabalho de homens e mulheres (Roberta), ora aparece com a extensão e intensificação da

⁴³ Professor polivalente, com graduação no curso de Pedagogia.

jornada de trabalho de mulheres (Filizola e Roseli).

Eu entrei no lugar de um professor fantástico, queridíssimo [...] Eu me senti balanceada, como que... ‘será que eu tinha capacidade pra chega a altura daquele professor, que tinha saído por ter se aposentado?’[...] Em torno de seis meses fui bastante criticada, por ser mulher, e ele homem. Porque ele impunha respeito e eu sempre fui mais maleável. Sempre tive dificuldade de colocar as minhas regras. (Entrevista Roberta – 08/2006)

Então a gente já levanta ali. Aí já começa: banho, fazer comida, então fazer almoço, porque meio dia e dez eu tenho que sair. [...] Pegar a baixinha na escola e vir pra casa e continuar em casa . (Entrevista Filizola – 09/2006)

Ah, como qualquer outro trabalho, eu chego, providencio o almoço e a gente almoça. Eu almoço com os filhos e sempre descanso um pouquinho e retomo as atividades. Num dia eu estaria em casa, fazendo algum tipo de trabalho na minha casa [...] Eu to sempre disposta a chegar em casa, fazer meu trabalho de dona de casa mesmo, de mãe e retomar as atividades logo depois com uma escola, com outra... . (Entrevista Rosely – 09/2006)

Nas relações de trabalho pudemos perceber uma certa distinção e menor valorização atribuída à disciplina de educação física, o que se torna um grande problema. Os professores da área têm que enfrentar esse desafio, que influencia diretamente sobre suas condições objetivas de trabalho:

Tem professor que não está nem aí pra educação física. Professores, diretores no caso. Eu trabalhei em vários lugares onde o diretor priorizava o laboratório de química ou de biologia e não tinha bola pra gente trabalhar. [...] Falta que eles se conscientizem que a gente faz parte disso . (Entrevista Filizola – 09/2006)

O ensino de primeira a quarta série ainda não reconhece tanto o professor de educação física e artes como parte integrante da ação pedagógica. Eles acham que é algo que adiciona, mas que não é tão, não é essencial ali. Acham que a aula de educação física está ali porque é obrigatória. [risos] É de lei, os alunos gostam, então... Tem que segurar o aluno na escola, então tem que segurar por algumas formas. Mas o aluno de primeira a quarta série está lá só pra aprender a ler e escrever. E o professor de educação física não consiga colaborar com isso, o que é uma ilusão que eles têm. (Entrevista Roberta – 08/2006)

A fala da professora Roberta confirma a super valorização das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, as quais correspondem à maior parte da distribuição da carga horária semanal de aulas⁴⁴.

Entre a própria categoria docente não encontramos uma unidade profissional, a qual seria uma forma de fortalecimento. Ao contrário, os depoimentos declararam conflitos entre

⁴⁴ Ver Capítulo 5.

professores efetivos e temporários ou substitutos (OFAs), e entre os próprios professores temporários.

Os efetivos discriminam os substitutos, os OFAs. No nosso caso, porque eles sabem fazer, eles são superiores e a gente faz o que eles mandam fazer . (Entrevista Filizola – 09/2006)

Olha, eu tive esse problema no ano passado. O outro OFA, por estar há mais tempo do que eu na escola, ele ficava... Ele não dividia a quadra e como eu ficava a tarde toda, ele ia embora e depois eu dividia com outra professora. Só que eu dividia a quadra com a outra professora, eu não fazia ela ficar num cantinho, num matinho. Então há isso sim, mesmo entre OFAs, aquele que é mais velho se julga superior ao que tá começando, então ele manipula pra fazer do jeito dele . (Entrevista Filizola – 09/2006)

A turma que entrou efetiva foi um tanto excluída. Não é excluída... [...] Você como efetivo tem... é como se tivesse muito mais responsabilidade do que os outros. Apesar dos outros serem professores bastante dedicados mas... [...] Os professores efetivos, em primeiro lugar. Vocês têm que fazer. Vocês têm que acontecer. Cria um clima de rixa entre os não efetivos... Isso era muito chato! (Entrevista Roberta – 08/2006)

A união entre os professores em busca de melhores condições e uma unidade profissional, poderia se constituir em elemento para superar a discriminação.

A relação com os pais também influencia o trabalho dos professores e as entrevistadas questionam estas relações. Os pais, muitas vezes, de forma direta ou indireta, questionam a capacitação ou a qualificação das professoras para executarem a função docente. Com isso, as professoras se sentem ameaçadas profissionalmente.

A equipe escolar não entende seu trabalho e tenta boicotar. Isso me frustra muito. E quando os pais, que acham que entendem tudo, se intrometem e querem que faça exatamente o que eles pensam. E que você não tem noção, não tem conhecimento do assunto. Isso me deixa esgotadíssima . (Entrevista Roberta – 08/2006)

Várias vezes eles vão pra te questionar: ‘Por que você está fazendo isso e não aquilo?’, como se eles fossem os professores. [...] Então, eu já tive que justificar pra muitos pais no Castorina que eu não dou futebol porque eles não sabem correr. [...] Aos poucos eles foram vendo que é gradativo o negócio . (Entrevista Filizola – 09/2006)

Toda a análise feita até o momento nos remete a discussão sobre a autonomia e o conhecimento como elementos significativos na profissionalização dos professores. Mas, simultaneamente, parece haver um processo de proletarização dos mesmos, contido na desqualificação do trabalho docente. (ENGUITA, 1991; OZGA, LAWN, 1991; CABRERA, JAÉN, 1991). Na desqualificação do processo de ensino, pudemos encontrar: a crise de tradição –

apresentada na forma de menor autoridade docente; a desqualificação na formação inicial dos professores; as condições objetivas de trabalho – espaços, materiais, número de alunos por turma, salário; os mecanismos de controle, diretos ou indiretos – direção e bônus; os conflitos presentes nas discussões de gênero – maior autoridade dos homens e dupla jornada de trabalho das mulheres; a heterogeneidade da categoria – expressa na maior valorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras; grande utilização de contratos de trabalhos temporários (OFAs); a representação dos pais dos alunos sobre os saberes docentes, acreditando serem capazes de opinar sobre o trabalho dos professores.

Todavia, foi possível encontrar depoimentos, relatos da possibilidade de se executar uma prática autônoma e criativa, isto é, profissional, o que, ao nosso ver, corresponde à maior especificidade do trabalho dos professores.

Eu faço meu planejamento. Chego na escola se eu vejo que as crianças não estão bem naquele dia para aquilo, não estão conseguindo, eu mudo. Então eu tenho que estar sempre com duas aulas montadas pra poder trabalhar . (Entrevista Filizola – 09/2006)

Só que é uma profissão que você pode usar da criatividade. Não é uma profissão que você faça todo dia a mesma coisa. Você pode modificar. Você tem autonomia [grifo nosso] pra isso. Mesmo que tudo conspire contra. Você pode, e deve lutar contra tudo que está acontecendo . (Entrevista Roberta – 08/2006)

Autonomia e criação: as principais características profissionais da atividade docente, fortalecidas por meio de um trabalho coletivo.

7. Considerações finais

Obrigada. Agradeço a você também a oportunidade de estar falando, de estar colocando para fora sentimentos que a gente, às vezes, quer pôr e não tem muito com quem falar. Então a entrevista acaba sendo um desabafo também pra gente. Eu agradeço muito a oportunidade. (Entrevista Rosely – 09/2006)

Buscar compreender as representações que os professores constroem sobre sua prática docente é de fundamental importância para vislumbrar uma possível melhoria na educação pública do país. Afinal, os professores são personagens principais de uma trama complexa que envolve políticas públicas, formação profissional, condições de trabalho e as experiências de cada sujeito.

Os docentes vivenciam uma constante tensão entre qualificação e desqualificação; profissionalização e proletarização (ENGUITA, 1991; OZGA, LAWN, 1991; CABRERA, JAÉN, 1991). Por um lado, apresentam características de profissionais, com uma certa autonomia e poder de decisão. Por outro, sofrem processos de desqualificação e precarização, tendo que conviver com más condições para desenvolver seu trabalho e sobreviver com baixos salários.

Além de Enguita, autores como Ozga, Lawn (1991) também apontam para as estratégias de proletarização da categoria docente e ressaltam a importância da análise sobre as relações de gênero nesta discussão. Como pudemos perceber na escola selecionada para este estudo, praticamente 100% dos professores e dos funcionários são mulheres. Nas sociedades atuais, ainda com características patriarcais, os papéis sociais e a valorização das mulheres ainda são compreendidas como inferiores perante os homens, o que interfere diretamente sobre o sistema educacional.

No âmbito legal, acreditamos que a Classificação Brasileira de Ocupações compreende que há um processo de desqualificação e precarização dos docentes. Entretanto, parece naturalizar as más condições de trabalho e a impossibilidade de colocar em prática as próprias propostas de uma formação docente melhor e continuada. Da mesma forma, os órgãos públicos parecem não ter interesse pela melhoria na qualidade do trabalho docente. Segundo as

entrevistas, oferecem poucas iniciativas – como cursos, encontros, palestras, etc – com esse objetivo.

De forma geral, o quadro atual da educação pública na cidade de Campinas apresenta adversidades e problemas em relação às condições de trabalho. Entretanto, a escola estudada parece fugir à regra se comparada a outras escolas estaduais da cidade, pois oferece condições para os professores desenvolverem seu trabalho. Talvez isso se deva ao prestígio e à tradição da escola, uma das mais antigas e conhecidas da cidade.

Mas, mesmo com melhores condições, principalmente materiais, nossas entrevistadas também enfrentam muitas dificuldades na sua vida profissional: a crise da autoridade docente, apresentada por meio da falta de respeito por parte dos alunos; baixos salários; alta exigência emocional, o que gera um desgaste sobre elas; número elevado de alunos por turma; contratos de trabalhos instáveis e temporários; dupla jornada de trabalho, por serem mulheres. Toda essa complexa gama de fatores influenciam negativamente o trabalho dessas professoras, que devem estar, a todo momento, adaptando-se e, simultaneamente, lutando contra essas condições.

Entretanto, a possibilidade criativa e a autonomia quando estão dando aulas não podem ser substituídas e precarizadas. Acreditamos que essa seja a principal interferência positiva sobre o trabalho dessas professoras, possibilitando a elas expressarem um sentimento prazeroso e motivante para com a profissão. Quando perguntadas se “vale a pena” ser professora, todas concordam que, embora haja um desgaste, é valioso.

Eu faria tudo de novo, porque eu adoro, eu adoro estar com eles. É trabalhoso? É. É Desgastante? É. Você se irrita, você fica feliz, mas eu faria tudo de novo . (Entrevista Filizola – 09/2006)

Eu acho que sim. É muito difícil? É. É desgastante? É. Só que é uma profissão que você pode usar da criatividade. Não é uma profissão que você faça todo dia a mesma coisa. Você pode modificar. Você tem autonomia pra isso. Mesmo que tudo conspire contra. Você pode, e deve lutar contra tudo que está acontecendo. [...] Então, a criatividade pra desenvolver esses problemas é o que me anima e o que me motiva. Eu considero que professor é válido sim. Professor tem que continuar . (Entrevista Roberta – 08/2006)

Por esses prazeres que você todo dia vê. Essa descoberta deles, de ultrapassar os limites. Às vezes eles sentem que talvez não conseguem, e conseguem. Esse conseguir é o que mais dá prazer. É isso que ainda dá estímulo pra gente continuar e você fala: ‘ainda bem que eu escolhi isso, porque é muito gratificante . (Entrevista Rosely – 09/2006)

E, nessa perspectiva, a vocação, uma das características profissionais apontadas por Enguita (1991), pode ser percebida quando as professoras atingem seu objetivo: transmitir/construir algo com os alunos.

Quando tem um retorno das coisas que eu [grifo nosso] passei pra eles, que eles conseguiram... Muitos deles, no começo do ano, não sabiam montar quebra cabeça. Aí eu fui insistindo, eu fui insistindo, agora eles... ‘Ó, vocês tem cinco minutos pra montar... Agora você tem um minuto pra montar’. Então quando eu vejo que teve aquele retorno, aí eu fico feliz. Quando aquilo que eu ensinei, eu vejo que eles aprenderam, que eles assimilaram... (Entrevista Filizola – 09/2006)

Quando eu vejo que uma parcela daqueles objetivos que eu propus foram atingidos, e de uma forma positiva, eu me alegro e isso me dá o gás pra continuar . (Entrevista Roberta – 08/2006)

É quando eu vejo que o aluno está feliz, que ele... Talvez na sala de aula ele não consiga fazer e não corresponda a expectativa do professor. Chega na educação física ele salta, ele consegue fazer o salto; então eu vejo aquela carinha feliz... Ele não fala, mas é como se ele tivesse falando ‘eu consegui, eu consegui’. Isso pra mim é o ponto auge do meu trabalho, é o que me dá mais prazer .(Entrevista Rosely – 09/2006)

Terminamos essa monografia com um conflito. Por um lado, as três professoras estão envolvidas de forma séria, consciente e responsável com o processo educacional e a educação física escolar; são profissionais e constroem representações sobre o trabalho docente como aquele que cria, educa e socializa. Por outro, as condições de trabalho apresentam-se cada vez mais difíceis e as desqualificam, as proletarizam, permitindo que construam estratégias de defesa face à precarização; as estratégias são a busca de sentido para o trabalho: é um trabalho que dá prazer pois permite retorno, os alunos aprendem (Filizola); o aluno está feliz, é o que me dá mais prazer (Rosely); os objetivos são atingidos e eu me alegro (Roberta).

Diante disso, até quando os professores conseguirão superar as inúmeras estratégias de desqualificação, proletarização e precarização?

Referências bibliográficas

AMORIM, Carlos Eduardo Nóbrega. **Razões e justificativas para o descrédito da disciplina e do professor de educação física em escolas estaduais:** (estudo de caso). 2003. 56f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno CEDES**, Campinas: v. 19, n. 47, p. 07-19, dez. 1998.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história.** 1994. 146f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas: v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.) **Escritos de Educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64.

BRASIL (Ministério do Trabalho e do Emprego). **Classificação Brasileira das Ocupações: CBO 2002.** Brasília: TEM, SPPE, 2002 (também no site <www.cbomte.gov.br>)

BRIOSCHI, Lucila Reis; TRIGO, Maria Helena. **Família: representação e cotidiano – reflexões sobre um trabalho de campo.** São Paulo: CERU/CODAC/USP, 1989.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores – formação continuada, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 2002.

CABRERA, Blás; JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e que fazem os docentes? **Teoria & Educação**, Porto Alegre: n. 4, p. 190-214, 1991.

CARVALHO, Janete Magalhães. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 28, n. 2, p. 69-86, jul./dez. 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História e historiografia da escola pública no Brasil: algumas considerações em torno de um programa de investigação. In: LOMBARDI, José Claudinei. et al. (Orgs.) **A escola pública no Brasil – história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

CASTRO, Magali de. Representações sociais sobre a profissão docente. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p. 315-322, 2002.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Texeira. et al. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1978.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

ENGUITA, Mariano Fernandes. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: n. 4, p. 190-214, 1991.

FERNANDES, Rogério. Ofício de professor: o fim e o começo de paradigmas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de. CATANI, Denice Bárbara. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, p. 1-20, 1998.

MARIN, Alda Junqueira. Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Caderno CEDES**, Campinas: v. 19, n. 44, p. 8-18, abr. 1998.

MENEZES, Maria Cristina. Memórias, identidades, representações: a voz dos professores. **Horizontes**, Bragança Paulista: v. 19, p. 57-63, jan./dez. 2001.

NOVOA, Antônio. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: n. 4, p.109-139, 1991.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: n. 4, p. 190-214, 1991.

PIRES, Rosely. **Formação Profissional e Prática Pedagógica**. Disponível em: <<http://www.cefd.ufes.br/lesef>> Acesso em: 18 out. 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores – pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O que os professores de um curso de licenciatura pensam sobre o ensino. In: _____. **Formação de professores – pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983.

REIS, Eduardo José Faria Borges dos. et al. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro: v. 21, n. 5, p. 1480-1490, set./out. 2005.

SCHULTZ, Theodore. **A teoria do capital humano**. São Paulo: Zahar, 1962.

SEGNINI, Líliliana Rolfsen Petrilli; SOUZA, Aparecida Neri de. **Trabalho e formação no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003 (Projeto temático de pesquisa Fapesp).

SEGNINI, Líliliana Rolfsen Petrilli. Classificação Brasileira de Ocupações 2002: Porquê? Para quê? In: BITTENCOURT, Agueda Bernardete; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 10. ed. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O ofício, o oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Caderno CEDES**, Campinas: v. 25, n. 66, p. 249-259, mai./ago. 2005.

SOUZA, Aparecida Neri. **Trabalho e profissão docente**. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005 (mimeo).

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer a educação física na escola. **Caderno CEDES**, Campinas: v. 19, n. 48, p. 30-51, ago. 1999.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Texeira. et al. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEBER, Max. Classe, estamento, partido. In: _____. **Ensaio de Sociologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

ZUIN, Antônio A. S. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 24, n. 83, p. 417-427, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

Bases de dados pesquisadas

- Sistemas de Bibliotecas da Unicamp - SBU
(<http://www.sbu.unicamp.br/>)
- Portal Cruesp, agregando informações das bibliotecas das três maiores universidades do Brasil
(<http://bibliotecas-cruesp.usp.br/bibliotecas/CRUESP.htm>)
- Scielo
(<http://www.scielo.com.br/>)
- Portal da pesquisa, o qual consulta várias bases ao mesmo tempo
(<http://www.portaldapesquisa.com.br/databases/sites>)
- Scopus
(<http://www.scopus.com/scopus/home.url>)
- Social Sciences Citation Index
(<http://portal.isiknowledge.com/portal.cgi?Init=Yes&SID=Z3P7LKmCGIBaMP1pEIb>)
- Social Sciences Full Text
(http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/shared/shared_main.jhtml?_requestid=2923837)
- Career and Technical Education
(<http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=302&COPT=REJTPWQyMCZJTlQ9OSZWRVI9Mg==&clientId=63424&cfc=1>)
- Humanities Full Text
(http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/shared/shared_main.jhtml?_requestid=2925029)
- Proquest Social Sciences Journal
(<http://proquest.umi.com/login?COPT=REJTPTIzNjkmSU5UPTkmVkVSPTI=&clientId=63424>)

ANEXO B

Roteiro de Entrevista

Dia, hora e local da entrevista.

Situação de classe e origem social

1. Por favor, começando nossa entrevista, queira dizer seu nome, idade e local de nascimento.
2. Para a utilização das informações no trabalho, como você gostaria de ser identificado (a)?
3. Você é casado (a)? Tem filhos? Qual é a idade? O que elas fazem ou estudam? (depende da idade para perguntar)
4. Seu marido / sua mulher trabalha em quê? Ele estudou o quê?
5. Qual é a profissão e escolaridade dos pais?

Trajetória escolar

6. Você fez ensino médio ou ensino técnico? Era escola pública?
7. Fez Educação Física onde?
8. Por que fez educação física?

Trajetória Profissional

9. Você é concursado (a), efetivo (a), estagiário (a), OFA ou eventual?
10. Como você decidiu ser professor (a)?
11. Como foi sua entrada no magistério?
Norteadores: concurso ou indicação; há quanto tempo trabalha; interesse e estímulos pela docência; onde e quando começou a dar aulas; empregos anteriores; escolas nas quais trabalhou; porque saiu; há quanto tempo está na escola atual.
12. Como foi o começo de seu trabalho como professor (a)? Quais os problemas que enfrentava? Como os resolvia?
13. Quando achou que já sabia fazer o trabalho de professor (a)? Como foi esta descoberta? Conte um pouco sobre sua história como professor (a).
14. Quais são as diferenças entre este seu começo e agora? O que aconteceu neste tempo todo que trabalha? Agora é melhor ou pior? Por que?
15. O que você acha mais complicado, mais difícil no trabalho de professor?
16. Em quais escolas trabalha atualmente?

Organização do trabalho do professor:

Agora vamos falar um pouco sobre a organização de seu trabalho aqui na escola

17. A que horas você entra? Sai a que horas? Descreva um dia típico de seu trabalho, desde a hora que acorda até a hora que vai dormir. (pedir para todos os entrevistados descreverem uma segunda-feira).
18. Quais são as suas tarefas e as suas atividades semanais aqui na escola?

19. Como vocês organizam o ano letivo?
20. Vocês param para avaliar o que está acontecendo? Vocês recebem a supervisão? Como se dá isso?
21. Como e quando são as reuniões pedagógicas? Quais os assuntos que discutem? Quem participa? As reuniões são dirigidas por quem? Pelo (a) diretor (a), pelo (a) coordenador (a) ou por um (a) professor (a)?
22. Olhando no conjunto da escola, você acha que há diferenças entre quem trabalha aqui dentro? Quais são as diferenças?
Norteadores: diferença de posto de trabalho, de formação, de cargo que ocupa, de origem social, de raça.
23. Os pais dos alunos vêm sempre à escola? Quando vem, é para que? São vocês que chamam (e quais são os motivos) ou é espontâneo (quais os motivos)?

Condições de trabalho

Como já conversamos sobre a organização do trabalho na escola, vamos falar de como são as condições de trabalho.

24. Como é a sua jornada de trabalho semanal: quantidade de horas (antes era um dia típico, aqui retoma-se com o tempo de trabalho semanal na escola).
25. Como é sua locomoção para a escola? Você tem carro ou utiliza transporte coletivo? Qual? Quanto tempo demora de casa até a escola? Onde você mora?
26. Você se sente bem neste seu horário? Se pudesse gostaria de trabalhar em qual horário? Porque?
27. Você se incomodaria em dizer quanto ganha? Dá para o que precisa para viver? Seu salário é o principal na sua casa ou é secundário?
28. Caracterizando seus alunos: você trabalha com quantos alunos? Qual a idade deles? Como eles são (origem social, família, trabalho dos pais)? Tem os pais ou é só mãe? Quais os problemas que eles enfrentam em casa? E aqui na escola?
29. Você tem sala para trabalhar? Quadra? Onde trabalha? Como são as condições? É silenciosa ou barulhenta? No calor é muito quente ou é fresca? E no inverno como se passa? Os alunos ficam muito inquietos com as condições climáticas? Há muito barulho? Como se dá isso? Há outras interferências durante a aula?
30. E os materiais? Você tem material para trabalhar? Como é a qualidade deles? São suficientes?
31. Você tem tido algum contratempo de saúde no último ano? Que tipo de contratempo?
32. Quando você volta ao final do dia para casa, consegue sair? Fica em casa? Faz o quê?
33. Você acha que esta profissão suga muito nossa energia? Como você percebe isso? O que mais te cansa?
34. Alguma vez você quis ficar em casa e não veio trabalhar apenas para descansar?
35. Quais são os problemas mais difíceis de seu trabalho? (repetir a questão, pois está agora anexada a saúde – talvez venha algo novo)
36. Você leva trabalho para casa?
37. Tem algum momento que desliga da escola? Qual é?

Lazer

Vamos falar de coisas boas: seu lazer.

- 38. O que faz quando não está trabalhando?
- 39. Qual foi o último filme que viu? (gostou?) O último livro que leu? (gostou?)
- 40. Tem conseguido tirar férias, o que faz? Se não tira, quais são os motivos?

Na sua casa:

- 41. O que mais gosta de fazer?
- 42. Tem tempo para brincar com seus filhos? (se tiver filhos)
- 43. Tem tempo para namorar? (ou para ficar com seu marido/esposa)

Relação com a profissão

Agora para nós terminarmos nossa entrevista:

- 44. No seu trabalho, o que te deixa mais feliz? O que dá mais prazer?
- 45. No seu trabalho, o que te deixa mais triste? O que lhe traz sofrimento? O que você faz nestes momentos?
- 46. Vale a pena ser professor (a)? Por quê?
- 47. O que é ser professor (a)?

Terminar com esta pergunta e com os agradecimentos:

- 48. Se você pudesse voltar atrás, o que faria como profissão? Que curso universitário faria? Por quê?

Horário de término da entrevista.