

5

Profissionalização – construção possível

“A docência é uma profissão com profundo sentido e compromisso humano, porém uma profissão em toda a extensão da palavra.” (BALZANO, 2007, p.17)

Assumimos para esse estudo a ideia da profissionalização docente compreendida como um processo construído durante a trajetória de vida do professor, levando-se em conta suas motivações objetivas e subjetivas para a aderência e a permanência no ofício. Tal processo, permeado por seu espaço de atuação, nesse caso específico as escolas privadas que atendem aos setores populares da sociedade, pelas determinações e possibilidades propostas pelo mesmo, e pelos diferentes campos nos quais transitam seus docentes, é constituído a partir de características singulares.

Sem desvincular esses professores da categoria docente como um todo e das discussões propostas para sua compreensão como profissão, parte-se do pressuposto de que a atuação nesse estabelecimento específico – a Escola da Ladeira – possibilita a construção e socialização de saberes específicos que, se alimentando mutuamente, se constituem e são constituídos na relação com os pares, a partir de suas trajetórias formativas, concomitantemente individuais e coletivas. Na constituição de uma identidade construída cotidianamente, na junção entre o eu profissional e o eu pessoal, vão se delinindo um *habitus* profissional e um capital pedagógico capazes de atender às demandas de sua atuação.

A profissão docente tem sido analisada de perto pela literatura acadêmica, que recorrentemente tem denunciado o quanto, nas últimas décadas, o trabalho pedagógico tem se caracterizado pela intensificação e pela complexificação (MAROY, 2006). A ampliação e a diversificação de atividades inerentes ao professor têm acentuado a heterogeneidade característica dessa profissão, e posto em xeque percepções e certezas antes instituídas, trazendo à tona a compreensão de que as identidades docentes se constituem cotidianamente a partir das múltiplas experiências vividas por esses profissionais.

Conforme salientamos no capítulo anterior, a atuação dos profissionais da Escola da Ladeira está referida, todo o tempo, às práticas institucionais e

organizacionais que lhe dão contexto (SACRISTÁN, 2008). Nesse sentido, é preciso pensá-la de forma relacional, tendo em vista o lugar social ocupado por essa escola privada e seu papel nas trajetórias individuais desses docentes. As relações estabelecidas na instituição, os recursos que disponibiliza para o trabalho, a valorização desses profissionais, dentre outros aspectos, fornecem o contexto de ação dessas professoras e, de certa forma, delimitam um caminho possível para seu desenvolvimento profissional.

5.1 Relações pessoais e profissionais

“...é neste terreno que se detecta o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino.” (SACRISTÁN, 2008, p.72)

Com o intuito de analisar a importância dos contextos de vida para a aprendizagem da docência como profissão, Sarmiento (2009) lança mão das histórias de vida de professoras do 1º ciclo, em Portugal, procurando articular sua situação atual a um eixo diacrônico constituído por suas experiências passadas. Em suas conclusões, evidencia a compreensão da profissão docente como “profissão do humano”. De acordo com seu estudo, a formação pessoal do professor ganha relevância na medida em que sua atuação incide, em todas as suas tarefas, sobre um outro (alunos, professores, pais).

Suas considerações vão mais além, contudo, quando afirmam o papel central da escola na vida dos professores. Nesse espaço, os sujeitos passam de alunos a professores, e seus contatos sociais são mantidos, principalmente, dentro deste círculo. De acordo com ela (SARMENTO, *op. cit.*, p.327), “as experiências pessoais retiram-se muito das experiências de trabalho; há uma sobreposição ou mesmo integração das duas áreas”.

Se nas redes públicas de ensino, de forma geral, o acesso à profissão se dá por meio de concurso público, cujo objetivo seria averiguar os conhecimentos e competências dos candidatos à docência, na Escola da Ladeira o corpo docente é

composto por professoras que chegaram a essa instituição em diferentes momentos e por diferentes vias. As professoras contratadas mais recentemente relataram que foram admitidas por indicação das próprias professoras da casa ou de algum conhecido da diretora; apenas um professor disse ter sido chamado pelo currículo, deixado na escola.

Elaine, por exemplo, conta que sua irmã era professora na escola e, quando precisou sair, indicou-a para o seu lugar. Segundo ela, isso foi decisivo para que a atual diretora a contratasse, e fez com que seu trabalho ganhasse um *status* de confiança rapidamente. Da mesma forma, **Ana** relata que sua família tem relações com a proprietária da escola e, por isso, conseguiu ali seu primeiro emprego como professora.

Comigo... eu não tenho problema nenhum com a direção. Não tenho. Sempre tive... Sempre fui muito aberta com ela. A gente sempre conversou sobre tudo. Ela sempre me deu muita liberdade também. Ela sempre confiou em mim. Por já conhecer a família, por já me conhecer... Então, pra mim não tenho nenhum problema com a direção. (Ana)

Esse processo indica o caráter de proximidade, estabelecido na instituição, entre a diretora e as professoras. O conhecimento prévio acerca do profissional atesta, de alguma maneira, um parâmetro de competência e dá suporte à confiança que a direção deposita sobre o corpo docente, elemento característico das relações pessoais. **Helga** chega a afirmar que ali as professoras são tratadas como pessoas, diferente de outras instituições nas quais já trabalhou.

Enquanto nas redes públicas a aprovação em concurso público atestaria o preparo dos professores e demais profissionais da educação para o cargo a ser exercido por eles e, ainda, garantiria aos docentes estabilidade no emprego e acesso a uma carreira no magistério que lhes ofereceria oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional, na Escola da Ladeira o processo vivenciado é permeado pelas relações pessoais. Uma relação de proximidade quase familiar entre a proprietária e as professoras é relatada nas diferentes histórias. De alguma forma, ela está sempre presente em suas vidas: conseguiu emprego para o marido de uma; apoiou outra durante o fim de um casamento no qual sofria maus-tratos por parte do marido, oferecendo sua própria casa para que ela ficasse; ofereceu emprego à amiga que ficara desempregada; ajudou como pôde a outra que viu seu filho preso por estar envolvido com o tráfico de drogas.

Eu gosto de trabalhar aqui. Quando eu me separei, a [diretora]... eu fiquei na casa da [diretora]... Eu fiquei durante três meses na casa dela quando eu fiquei sem casa para morar. Então eu vejo que as pessoas que estão aqui é mais por uma “inspiração ao lugar”. Eu acho que numa escola pequena se criam muitos laços de amizade, por exemplo, o que faz eu estar aqui há tanto tempo, desde 98? Há 12 anos praticamente eu sou da escola, desde 98, então o que faz isso? Acho que é mesmo a relação de amizade, né? Eu acho que a gente faz o que faz aqui... eu acho que dá certo porque a gente tem essa relação de amizade, porque se você for ver mesmo somente pelo lado do dinheiro (...) é muito difícil ... (Rose)

O desenvolvimento de uma cultura profissional por parte dos docentes, segundo Nóvoa (2009), compreende a apreensão do funcionamento da própria instituição e dos sentidos dados às práticas. Ao que parece, na Escola da Ladeira essa compreensão passaria pela construção de relações próximas com a atual diretora, estabelecendo laços estreitos de amizade. Faz parte das práticas organizacionais (SACRISTÁN, 2008) dessa instituição o estabelecimento de tais vínculos, que centralizam o processo de debates e decisões na pessoa da diretora, ao mesmo tempo proprietária e professora na escola. É essa relação que supre, na percepção das professoras, a ausência de espaços abertos para o diálogo e discussão entre o grupo, que possibilitariam um trabalho em equipe.

Conforme analisamos no capítulo anterior, três professoras que hoje compõem o corpo docente da Escola da Ladeira lá atuam há mais de vinte anos. **Sandra**, **Assuemir** e **Rosa** têm sua vida profissional marcada pela atuação nessa instituição, a qual chegaram ainda na época do estágio obrigatório em seus cursos de formação inicial. As três afirmam, em suas entrevistas, terem uma relação muito próxima com a direção da escola. Falam, especialmente, do quanto gostam da antiga proprietária.

Com a atual diretora, a relação de **Sandra** parece ser mais distante. **Rosa** e **Assuemir**, contudo, afirmam uma amizade que vai além da escola, incluindo atividades comuns nos fins de semana. Ao que parece, essa amizade foi construída ao longo do tempo em que essas professoras têm trabalhado juntas.

Chama a atenção o fato de que as três indicam a amizade com a diretora, e não entre si, como um ponto forte nas relações estabelecidas na escola. Como vimos anteriormente, a instituição não conta com espaços de encontro e socialização entre as professoras, ou mesmo para a discussão em equipe acerca de

sua atividade. As questões são tratadas diretamente com a diretora, que parece estabelecer com as professoras uma relação de amizade e confiança.

A amizade, contudo, não impede que **Sandra e Rosa** apontem questões no trabalho desenvolvido pela nova direção. Tendo sua socialização profissional marcada pela presença da antiga diretora, ambas apontam as diferenças existentes entre os modelos de gestão empregados pelas duas e sinalizam sua preferência pelo modelo anterior.

Além dessas três professoras, **Dulcineia** também revela sua amizade de longa data com a atual diretora:

A minha relação com ela é muito fácil porque a gente é amiga desde os 12 anos. Agora, a maioria aqui.. só que a minha amizade com ela é mais estreita... mas ela é uma pessoa pra você prestar atenção... e eu nunca deixei que isso influenciasse, não, a minha vida como profissional aqui dentro. Respeito muito.
(**Dulcineia**)

A professora relata que cursou o Normal com a atual diretora, e que assim foi trabalhar na escola, onde chegou a atuar como coordenadora da EI. Distanciou-se dali durante anos, nos quais atuou em outras ocupações e, depois, em outras escolas, teve filhos e, ao encontrar-se desempregada, voltou para a Escola da Ladeira a convite da atual diretora.

De forma sincera, **Dulcineia** contou que as duas são amigas íntimas e questionou o modelo de gestão estabelecido na escola. Segundo ela, as relações muito próximas, quase familiares, tornam-se um empecilho para o trabalho em alguns momentos.

A maior dificuldade são algumas interferências no trabalho... quando eu fui trabalhar [em outra escola], eu conheci um mundo de empresa... aqui você fica muito tolhida pra fazer as coisas... [a antiga diretora] não aceita nada... ela não admite que se peça nada às crianças... e a gente não tem dinheiro pra isso... às vezes as meninas ficam falando coisas e eu digo: “Gente, vocês só conhecem esse mundo daqui, esse mundinho onde a diretora permite que você discuta com ela...” Porque eu vejo os dois lados... quando eu fui coordenadora, eu dizia: “Gente, o que ela quer? Quer que você coloque o copo aqui? Põe, depois você faz o que quiser com ele.” (**Dulcineia**)

Da mesma maneira, essa proximidade não impede que a proprietária se coloque de forma vigilante quanto ao trabalho a ser desenvolvido. Talvez por isso, a atmosfera não pareça ser de tranquilidade todo o tempo. De acordo com **Ana**,

“sei que de vez em quando dá uns choques por aí (risos). Agora, o porquê, também, eu não sei”.

As relações familiares ou de muita proximidade são, em geral, marcadas por conflitos. As discussões aqui, contudo, parecem caminhar na contramão de um processo de profissionalização no qual elas se estabelecem para o crescimento do grupo. Ao contrário, elas parecem surgir por conta da imposição de ideias, nem sempre bem aceitas. Num ambiente familiar, é possível questionar ordens e posições, mesmo que sem argumentos convincentes. E aí, vence sempre o mais forte na hierarquia familiar. Existiria, aqui, uma sensação de falsa segurança: amigos são amigos sempre, haja o que houver.

Num processo de socialização no qual o emprego é conseguido através de relações pessoais, é possível que fique uma sensação de dívida para com o outro. Sob esse ponto de vista, o trabalho nessa instituição desprofissionalizaria esse sujeito que, em busca de um espaço de construção de sua identidade profissional, se submete a uma relação baseada em laços pessoais, pertinentes, é claro, mas nem sempre suficientes para o favorecimento do desenvolvimento profissional do grupo. Com base nesse tipo de relação, estabelece-se um trabalho quase doméstico, com características nem sempre profissionais. Vale destacar que a antiga diretora, fundadora da escola, mora no segundo andar do prédio em que funciona a instituição. Da janela, ela observa o recreio e se dirige às professoras, dando-lhes instruções ou orientações.

Numa escola centrada na aprendizagem, conforme defendida por Nóvoa (2009), as relações pessoais são essenciais. O desenvolvimento pessoal é tão importante quanto o desenvolvimento profissional, e o espaço de relações humanas é fundamental. Contudo, tais relações são ampliadas num reforço das dimensões coletivas e colaborativas da ação pedagógica, não só no plano do conhecimento mas especialmente no plano da ética. Na Escola da Ladeira, as relações entre pares são substituídas por relações próximas com a diretora. Essa situação é propiciada, logicamente, pelo tamanho da escola e pelo pequeno número de profissionais que aí atuam. Porém, permite o controle dos acontecimentos e ações no interior da escola.

Fica evidente que não há linearidade nesse processo. Ao contrário, ele é permeado por desencontros e desacordos, mas mantém-se como estruturante das atividades da escola. A familiaridade permite questionamentos, mas impõe, em

certa medida, determinações e decisões. Na constituição do *habitus* profissional desse grupo, não há, como vimos, uma cultura do trabalho coletivo, mas afirma-se, novamente, a centralização das decisões, velada por uma relação familiar e de amizade.

5.2

A profissão como possibilidade de ascensão social

“Assim, o processo de escolha profissional e a inserção no mundo do trabalho são cada vez mais intrincados, geram dilemas, o que significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas apenas às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive.” (GATTI, 2010, p.143)

Em meio ao processo analisado na primeira parte deste capítulo, **Marilza** é taxativa ao afirmar que, mesmo tendo chegado à Escola da Ladeira por indicação, não vislumbra um futuro profissional ali.

Eu aceitei a questão do particular porque o Estado tá muito ruim, e eu me arrependi de ter largado os particulares que eu tinha. Então pra você entrar de novo no particular você tem que estar no particular... porque no particular você entra quase por indicação... fulano conhece fulano... então você tem que começar... então eu tive essa oportunidade. A informática não dá muito problema... mas dizer que vale a pena, não, não vale... é um meio de acesso.
(**Marilza**)

Tendo aderido à profissão por pura necessidade, **Marilza** parece não ter se deixado levar pelas relações pessoais e próximas estabelecidas na Escola da Ladeira. Sua narrativa aponta a falta de espaço para que tanto essas relações pessoais quanto as profissionais sejam estabelecidas entre as professoras. De acordo com ela, seu contato está restrito às colegas que compartilham os mesmos dias de atuação na instituição. Ainda assim, afirma que sua relação é muito mais próxima com os alunos, com os quais conversa sobre assuntos variados, procurando conhecê-los e orientá-los sempre que possível.

Sua análise, contudo, vai além das práticas da Escola da Ladeira. Sua intenção é, na verdade, abandonar o magistério, tendo estabelecido como projeto

ser aprovada num concurso público em outra área. Essa vontade é motivada, segundo ela, pelos baixos salários dos professores e, principalmente, pelo que chama “descaso” do poder público para com a Educação. Essa situação, denunciada por todas as professoras entrevistadas que também atuam em instituições públicas, causa diferentes reações, que vão desde a desistência, como em **Marilza**, até o empenho por mudanças, como em **Rose**.

Pelas histórias narradas, contudo, é possível perceber que esse corpo docente, exercendo uma tarefa complexa e marcada por suas singularidades, vivenciando trajetórias distintas, aderiu à profissão, mesmo em diferentes contextos e momentos, marcado pela necessidade de inserção no mercado de trabalho. O acesso à profissão lhes possibilitaria, de alguma maneira, uma forma de ascensão social a partir da aquisição de um capital cultural institucionalizado.

Para Bourdieu (2007), o estado institucionalizado do capital cultural se configura através da aquisição de diplomas que certificam a posse de determinados conhecimentos por parte de seu portador. Sendo o produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele pode adquirir diferentes valores em situações e momentos históricos distintos.

Pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados. (BOURDIEU, *op. cit.*, p.79)

A história de **Rose** parece emblemática dessa situação, nesse corpo docente específico. Nascida no interior de São Paulo e criada por sitiantes que, segundo ela, viviam do que produziam na terra, teve sua escolaridade interrompida após a conclusão do antigo primário por não haver escolas por perto. Só conseguiu retomar os estudos após os dezesseis anos, quando saiu do sítio e foi morar com a avó na cidade mais próxima.

Trabalhando durante o dia e estudando à noite, **Rose** relata como foi incentivada e ajudada por seus padrões, professores de uma universidade pública. Sua caminhada levou-a a ser aprovada no vestibular para essa universidade; de acordo com ela, não haveria possibilidade de fazer um curso particular pois não poderia arcar com os custos. Assim, estudar e ser aprovada no vestibular de uma instituição pública era sua única alternativa para continuar os estudos.

Sua primeira opção foi fazer Ciências Sociais. Bolsista de iniciação científica durante a graduação, contudo, logo percebeu que precisava se dirigir para o mercado de trabalho a fim de garantir sua sobrevivência.

Eu tive nesse ano uma bolsa, lá, pras pessoas carentes... (...) eu fiz a seleção, entreguei a documentação, e eu fui a aluna mais pobre da universidade. A mais pobre! Tirei em primeiro lugar em pobreza... primeiro lugar em pobreza! Daí, é um ranking estranho esse, né? Primeiro lugar de pobreza... (Rose)

Ainda terminando Ciências Sociais, **Rose** decidiu fazer Pedagogia. Segundo ela, o curso anterior a havia instigado a compreender melhor o processo educacional. Até então, não tinha a intenção de atuar como professora. Dedicou-se à pesquisa através do mestrado na área de Ciências Sociais. Sua trajetória, contudo, trouxe-a para o Rio de Janeiro após o casamento e colocou-a numa situação difícil: “...já tinha saído da faculdade, fiquei aqui sem trabalho, passei o pão que o diabo amassou, sem família por perto pra poder ajudar. Tinha dia que eu não tinha o que comer, foi horrível!” **(Rose)**.

A alternativa encontrada foi atuar, inicialmente, como orientadora educacional na Escola da Ladeira e, depois, como professora. De acordo com ela, a indicação veio através de seu ex-marido, que era professor na instituição. A relação de amizade estabelecida com a diretora a mantém na escola, mesmo após conseguir outras ocupações: “trabalho muito... dou aula aqui (...), dou no outro colégio, né, na Faetec, e que trabalho aos sábados, dou aula de Sociologia lá na outra à noite, e dou aula de Sociologia também e sou diretora dessa outra escola pública...” **(Rose)**.

Em sua percepção, depois de todos os percalços pelos quais passou, sua atividade lhe proporciona uma vida tranquila, embora declaradamente bastante ocupada pelo trabalho:

Com o salário hoje... sabe, assim, hoje eu não trabalho só num lugar, então a minha renda é bem alta, entendeu? Então, assim, o que eu ganho hoje me supre muito bem, mas eu acho que quem tem só um, com certeza, né?... Porque eu acho que a educação é o trabalho que tem mais renda no momento, porque você tem várias opções, você pode trabalhar em... Porque olha só, falam que é pouco, mas se dou 12 aulas ganho 600 reais... 600 reais? Pessoas normais que não têm estudo vão ganhar isso por doze horas de trabalho? Aí se eu trabalho 24, vou ganhar 1200. (...) aqui eu ganho uma faixa de 840 reais, porque são turmas

muito pequenas... (Você dá quanto tempo de aula?) Tudo? De aula total? Aqui... 20... acho que nem chega a 20, são 18. (Rose)³⁷

Embora a história de **Rose** exemplifique um caso extremo, todas as histórias, de alguma forma, indicam que a aderência à profissão docente foi marcada pela necessidade de trabalhar e, de alguma maneira, à possibilidade de ascensão social.

A minha mãe sempre falou muito pra gente que a gente tinha que estudar, que a gente tinha que ir além, porque conhecimento ninguém tira da gente... e principalmente conhecimento voltado pra essa área de trabalho pra que a gente pudesse se sustentar, tanto que com 14 anos eu já trabalhava, com 18 eu já mantinha a minha casa junto com a minha irmã. (Elaine)

Estudo desenvolvido por Gatti (2010) sobre a atratividade da carreira docente entre jovens alunos do EM, tanto em instituições públicas quanto privadas, aponta algumas tendências dentre aqueles interessados em ingressar na profissão. De acordo com a pesquisa

*...os estudantes que escolhem a docência tendem a ser de classe socioeconômica menos favorecida, o que também corrobora a perspectiva de busca de um salário imediato para a sobrevivência, bem como o significado de ascensão social encontrado entre grupos de professores. (GATTI, *op. cit.*, p.148)*

A análise empreendida pela pesquisadora denuncia que essa tendência para as escolhas ocupacionais, já apontada em outros estudos realizados em países da América Latina, também se desenha no Brasil. Dentre os alunos interessados em se dedicar ao magistério, a grande maioria é, ainda, proveniente de escolas públicas.

E o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. (...) São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de Licenciatura que estão tendo que lidar com um novo *background* cultural dos estudantes.

³⁷ O anexo 8.5 apresenta a transcrição da entrevista concedida pela professora **Rose** na íntegra. A história narrada por ela, desvendando sua trajetória, tipifica os aspectos relativos à profissionalização docente discutidos nesse relatório de pesquisa.

Ao que parece, os docentes da Escola da Ladeira se integram ao perfil desenhado por esse estudo. Suas histórias revelam a aderência à profissão como a escolha dentro de um quadro possível (BOURDIEU, 2007), motivada pela necessidade de adquirir certificação para uma ocupação que lhes garantisse renda. A valorização dos estudos, inclusive incentivada pelas famílias, veio permeada por esse ideal nessas histórias.

Além disso, as práticas culturais descritas por esse grupo denunciam um capital cultural baseado em atividades mais livres de custos. Em resposta ao questionário aplicado ao grupo, livrarias, museus e cinemas foram os espaços culturais indicados como mais frequentados por esse corpo docente nos últimos doze meses. E durante as entrevistas, quando incentivadas a falar acerca daquilo que gostam de fazer nos fins de semana, quando não estão trabalhando, as professoras citaram o simples “estar em casa” como a atividade preferida. **Rose** chegou a afirmar que tem dificuldades em sair com a filha, com cerca de doze anos, aos sábados e domingos pois trabalha tanto durante a semana e tem tão pouco tempo para ficar em casa, que prefere estar lá quando pode.

Mesmo as professoras que afirmaram gostar de assistir a filmes, dizem que preferem fazê-lo em casa a ir ao cinema. Poder estar em seu espaço e relaxar parece ser a preferência do grupo. Seja para aproveitar a companhia dos filhos, como **Tião** e **Ana**, ou para se dedicar ao marido, como **Elaine** e **Rose**, estar em casa, simplesmente, já se constitui um lazer para essas professoras, que passam os dias entre a sala de aula e o trânsito na cidade do Rio de Janeiro. Atividades relacionadas a práticas religiosas também foram citadas, nos casos de **Assuemir** e **Helga**, como complementares ao prazer de ficar em casa com a família.

As práticas culturais desse grupo – identificadas com atividades de lazer – parecem apontar para duas questões: a primeira, a intensidade de tarefas cumpridas durante a semana, impondo a necessidade de descanso e tranquilidade ou de tempo para o cumprimento de tarefas em outro âmbito de sua vida pessoal; a segunda, a posse de um capital cultural predominantemente institucionalizado, em detrimento de experiências que lhes pudesse ampliar esse capital em sua forma incorporada³⁸.

³⁸ O capital cultural incorporado diz respeito ao seu estado internalizado: “...é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (Bourdieu, 2007, pp.74-75); sua posse dependeria, essencialmente, da transmissão familiar.

A fala de **Rose**, anteriormente citada aqui, aponta que o salário das professoras da Escola da Ladeira gira em torno de R\$ 12,00h/a para as que atuam no EF2. Muito provavelmente, esse valor diminui para as professoras da EI e EF1 que, historicamente, têm remuneração diferenciada (e menor...) nas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Conforme vimos no capítulo 2, seis professoras da Escola da Ladeira afirmaram aferir um salário bruto superior a R\$1.500,00. Em contrapartida, duas delas afirmaram que seus rendimentos não alcançam os R\$500,00.

Estudos relativos à história da profissão docente têm comprovado que a desvalorização salarial dos professores remete à própria instituição da profissão. Mendonça e Cardoso (2008) mostram como a *fragmentação dos estudos*, opção feita pelas Reformas Pombalinas empreendidas em Portugal e na Colônia na segunda metade do século XVIII em substituição ao modelo jesuíta antes encontrado, trouxe consequências ao processo de profissionalização docente, marcado pela dificuldade de autopercepção do corpo docente como integrado e autônomo do Estado. De acordo com as autoras, nesse modelo as diferentes cadeiras oferecidas se distinguiam de acordo com os grupos a que se destinavam; os salários eram diferenciados tendo em vista o nível de atuação profissional – quanto mais próximo dos estudos superiores, maiores os salários dos mestres – e quanto ao tamanho e a importância das vilas e cidades; havia o professor *proprietário* ou *substituto* da cadeira (professor régio e mestre credenciado); e era concedida ao professor uma licença temporária ou permanente para exercício da profissão.

Aliado a isso, Adão (1997, p.286) destaca também que “nos começos da segunda metade do século XVIII, já se reconhecia que a baixa remuneração dos docentes repercutir-se-ia nefastamente na função de ensinar” pois “os vencimentos não incitavam qualquer cidadão com condições mínimas para o magistério a seguir a profissão” (ADÃO, *op. cit.*, p.295).

Vê-se, a partir de tais referências históricas, que questões relacionadas ao trabalho docente e hoje discutidas pela literatura acadêmica têm sua origem na história da própria profissão. Lidas, é claro, de acordo com seu contexto e momento histórico específicos, e relacionadas a um modelo de sociedade e de escola já em vários aspectos distantes do atual, é possível compreender tal processo como construção, o que promove um novo sentido para a análise dos

problemas e, de forma especial, do ideário disseminado, na sociedade e entre os próprios professores, acerca de sua função e de sua profissão.

Gatti (2010) analisa em seu estudo que a baixa remuneração e a desvalorização social da profissão docente, aliada a elementos intrínsecos que dizem respeito à complexidade das tarefas inerentes à profissão, são fatores que desmotivam os jovens a fazer uma opção pelo magistério. De acordo com a análise empreendida, os alunos do EM apontam uma relação custo-benefício que não vale a pena: muito trabalho e pouco reconhecimento, tanto social quanto financeiro (GATTI, *op. cit.*, p.175). Contudo, mesmo conscientes desse quadro, os jovens que ainda estão dispostos a optar pela profissão docente procuram uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho. E, de forma geral, ainda identificam a necessidade de características pessoais, nomeadas como “vocação” ou “dom” como essenciais a essa atividade, que exigiria um envolvimento pessoal extremo em seu fazer.

Nos resultados, as falas dos estudantes em relação à docência e ao "ser professor" foram permeadas de contradições e contrastes. Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e em que reconhecem a função social do professor, afirmam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e que o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo.

O mesmo contraste é perceptível nas falas das professoras entrevistadas. Embora **Rose** tenha analisado seu salário como satisfatório se comparado a um grande número de pessoas que não têm acesso a estudo e formação, todas as outras professoras denunciam a desvalorização de sua profissão como um aspecto negativo. Mostram-se insatisfeitas com seu salário, contudo não culpabilizam a instituição por isso. Ao contrário, a maioria delas considera que seus ganhos correspondem à média do salário recebido pelos professores no Brasil. Questionam, isto sim, a desvalorização da categoria como um todo.

Em 16 de julho de 2008, a Lei 11.738³⁹ instituiu o piso salarial nacional para os professores da rede pública da educação básica. União, estados, Distrito Federal e municípios não poderiam fixar vencimento inicial das carreiras do magistério, para a jornada de 40 horas semanais, abaixo desse patamar, que foi

³⁹ Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>, acessado em 06/02/2011.

então fixado em R\$950,00 para os profissionais com formação em nível médio na modalidade Normal, tanto para quem desempenhava atividades em sala de aula quanto para quem dava suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação. Inicialmente, a lei não fixava valor para a remuneração de profissionais de nível superior.

Embora a lei tenha previsto uma jornada de 40h semanais, ela não impedia uma carga horária menor, desde que o valor do salário desses profissionais fosse calculado tendo como referência o piso em vigor. Assim, um professor que cumprisse 20h de trabalho semanais não poderia ganhar menos que 50% do valor estabelecido para o piso salarial dos professores. Em 2010, o valor do piso sofreu seu primeiro reajuste e passou de R\$950,00 para R\$1.024,67 para 40 horas semanais.

Em que pesem as muitas discussões em torno do valor estipulado e do cumprimento ou não da lei por parte dos diferentes entes federados, os professores da rede pública passaram a ter, desde então, um elemento legal que lhes serve de suporte para reivindicações.

No que tange às escolas privadas, cabe ao Sinpro-Rio estabelecer, em acordo com as instituições de ensino do município, o valor mínimo da hora/aula a ser paga aos profissionais do ensino. De acordo com dados divulgados pelo sindicato em seu *site*⁴⁰, os valores estipulados para o ano de 2010 eram de R\$8,16 para professores da EI e EF1 e R\$12,47 para professores do EF2 e EM.

É sabido que o valor estabelecido pelo sindicato serve como mínimo para o salário dos professores. De acordo com os dados trazidos por **Rose**, seria possível afirmarmos que a Escola da Ladeira mantém seus professores pagando-lhes algo em torno desse valor mínimo. Talvez seja esse o motivo que leve as professoras a considerarem, de forma geral, seus salários condizentes com a média recebida pela categoria docente. Essa hora/aula, contudo, é inferior àquela estipulada pelo piso salarial dos professores que, conforme afirmado anteriormente, deve ser usado como referência para os professores das redes públicas de ensino no país.

⁴⁰ Dados disponíveis em < <http://www.sinpro-rio.org.br/home/>>, acessado em 18/06/2011.

Vale ressaltar, também, que as relações pessoais construídas na Escola da Ladeira e antes referidas, marcadas pela amizade e pela proximidade, poderiam estar causando certo constrangimento que impediria o corpo docente de reivindicar melhorias salariais nesse contexto específico. Embora esse dado não tenha aparecido de forma clara nas entrevistas, seria possível aventarmos tal hipótese, tendo em vista a dificuldade demonstrada por algumas professoras de desvencilhar sua atividade profissional das relações pessoais estabelecidas com a direção da escola. Mesmo considerando seus salários na média, as falas denunciam a dificuldade enfrentada por essa categoria no que tange à valorização financeira de sua profissão, mas não apontam para movimentos de reivindicação de mudanças.

O salário, todos nós reclamamos, poderia ser melhor... Pelo que se faz, pelos dias de aula, pelos trabalhos extras, pelas correções de provas, pela programação cultural, é um trabalho rígido... é Feira de Ciências, Feira de Poesia... então eu acho que a hora/aula, pelo que se faz, deveria ser maior.
(Tião)

Nesse sentido, a vivência desse grupo condiz com o quadro de intensificação e desvalorização retratado amplamente pela literatura acadêmica. Tendo aderido à profissão em busca de uma ocupação que lhes propiciasse um meio de sobrevivência, esse corpo docente vive as mazelas da profissão e encontra dificuldades para sobreviver com seu trabalho. Nesse sentido, o fato de as professoras da Escola da Ladeira procurarem investir em seus estudos é coerente com a ideia de que a profissão lhes serve como meio de ascensão social. De acordo com Gatti (2009, p.244), as médias salariais do corpo docente no Brasil aumentam visivelmente, em todas as regiões, de acordo com a elevação do nível de formação. Algumas professoras declararam abertamente em suas narrativas que possuem o Ensino Superior como alvo para sua atuação a fim de viver mais tranquilamente, longe da desvalorização que cerca o professor da escola básica no Brasil.

Mesmo num contexto marcado pela desvalorização, tanto social quanto salarial dos professores, esse corpo docente, consciente desse processo, parece ter alcançado, de alguma forma, seu desejo: inserir-se no mercado de trabalho e, dessa maneira, garantir um espaço para lutar por sua sobrevivência. Percorrendo trajetórias singulares e não lineares, e com projetos distintos entre si, encontraram,

nessa instituição, um espaço de atuação e aquisição de experiência profissional, marcado por relações de proximidade e amizade com a direção da escola, que centraliza decisões e orientações. No caminho de sua profissionalização, percebem as dificuldades inerentes a sua escolha, e vivem a contradição imposta pela satisfação pessoal no trabalho – vocação construída a partir do gosto aprendido – e a insatisfação com o salário e com os aspectos palpáveis da relação aí estabelecida.