

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

EVA SUSANA SOARES DE OLIVEIRA

QUALIDADE DE VIDA DAS MULHERES DE CARREIRA DOCENTE

FRANCA

2012

EVA SUSANA SOARES DE OLIVEIRA

QUALIDADE DE VIDA DAS MULHERES DE CARREIRA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Franca, para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social Área de concentração: Trabalho e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Íris Fenner Bertani

FRANCA

2012

Oliveira, Eva Susana Soares de
Qualidade de vida das mulheres de carreira docente / Eva
Susana Soares de Oliveira. – Franca : [s.n.], 2012
77 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
Orientador: Iris Fenner Bertani

1. Mulher – Trabalho docente. 2. Relações de gênero.
3. Educação – Qualidade de vida – Docentes. I. Título.

CDD – 301.412

EVA SUSANA SOARES DE OLIVEIRA

QUALIDADE DE VIDA DAS MULHERES DE CARREIRA DOCENTE

Dissertação apresentada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Dissertação para obtenção do grau de Mestre

Presidente: _____

Profa. Dra. Iris Fenner Bertani

1º Examinador: _____

2º Examinador: _____

Franca (SP), _____ de _____

Dedico aos meus pais Joaquim e Sebastiana, por terem me dado a oportunidade da vida.

Ao meu marido Rubens e meus filhos Samara, Rubens, André e Arthur, pelo estímulo, compreensão e apoio.

Às professoras que concordaram em participar deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às forças superiores que dirigem o universo, que me possibilitaram inúmeras oportunidades na vida.

À profª. Drª. Iris Fenner Bertani, pela paciência e carinho, por contribuir com o meu conhecimento acadêmico e especialmente por ter acreditado em mim e aceitado ser minha orientadora.

À minha colega de mestrado Letícia Terra Pereira pela parceria e companheirismo em todo o percurso do mestrado.

Às professoras e amigas - Ana Paula Barbosa, Edna Haber, Ana Maria Comparini e Lúcia Helena Figueiredo que contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade.

À minha filha Samara que me incentivou e ajudou durante o percurso.

OLIVEIRA, Eva Susana Soares de. **Qualidade de vida das mulheres de carreira docente**. Franca, 2012. 77f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Estadual Paulista “Dr. Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

RESUMO

Qualidade de vida é uma percepção particular, complexa e multidimensional, tem como base a satisfação das necessidades mais elementares da vida humana para que os sujeitos nela inseridos possam viver, amar, trabalhar, produzir bens, serviços, ciência ou arte. No mundo do trabalho constata-se cada vez mais a acumulação do capital e a exploração do trabalhador, as novas técnicas de administração e os novos meios de produção se tornaram artimanhas para aumentar a extração da mais valia, neste cenário o dedicado e comprometido profissional da educação trabalha em condições inadequadas, é mal remunerado e desvalorizado socialmente. O objetivo deste trabalho foi compreender a qualidade de vida da mulher de carreira docente, como lida com aumento das exigências e responsabilidades; com a descrença na educação; com a própria desvalorização e, ainda como concilia as duplas e triplas jornadas. O método é ponto fundamental para aclarar fatos da realidade e contribuir para o conhecimento científico. Assim, a pesquisa qualitativa foi o percurso escolhido para a realização deste estudo - proporciona ao pesquisador a vivência da pesquisa, possibilita aprofundar o conhecimento em relação ao sujeito, aproximar-se de seus significados e vivências; suas singularidades, sentimentos, valores, costumes. Teve como sujeitos mulheres de carreira docente que ministram aulas no ensino fundamental I e atuam na carreira há pelo menos vinte anos. Foi realizada em duas escolas, uma pública e outra privada, na cidade de Franca SP, no ano de 2011. Constatou-se que a mulher de carreira docente demonstra paixão e orgulho da profissão e afirma desejar nela permanecer; é provedora do lar; sofre com o mal-estar docente, o *burnout*, os baixos salários, a culpabilização e autoculpabilização, a desvalorização da profissão; usa o tempo livre de que dispõe na realização de tarefas escolares; vê na profissão uma “missão” e declara que gostaria de ser “Deus”, possivelmente para acabar com a lacuna entre o desejo de fazer e a sua impossibilidade. Sugere-se assim, que sejam estabelecidos salários adequados para todos os professores/as, particularmente para aqueles/as que atuam nos níveis iniciais da educação; que as universidades se dediquem a fazer o atrelamento da teoria com a prática; que sejam instituídos modos para que o professor/a seja ouvido pelo Estado, direção da escola, famílias, comunidades, especialistas da educação passando a participar efetivamente da construção dos projetos pedagógicos e políticos; que os órgãos governamentais invistam na educação e nos professores/as; que se estabeleça parceria entre família, alunos/as e escola; por fim que se cuide do professor/a, pois a sua qualidade de vida está comprometida, o que, por conseguinte compromete a própria educação.

Palavras-chave: qualidade de vida. carreira docente. gênero. trabalho.

OLIVEIRA, Eva Susana Soares de. **Qualidade de vida das mulheres de carreira docente**. Franca, 2012. 77f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Estadual Paulista “Dr. Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

ABSTRACT

Quality of life is a multidimensional, complex and particular perception. It is based on the satisfaction of the most basic needs of human life for the individuals to live, love, work, produce goods, services, science or art. In the world of work is observed the increasingly of the capital accumulation and the exploration of the workers, the new management techniques and new means of production become stratagems to improve extraction of surplus value. In this scenario, the dedicated and committed education professionals have been working in inadequate conditions, underpaid and undervalued socially. The objective of this study is to understand the quality of life of the woman that teaches as a career. As a professional, how she deals with increasing demands and responsibilities, with disbelief in education, depreciation of their career, and also how she reconciles the double and triple journeys. It is essential to clarify the reality and contribute to scientific knowledge, so the chosen methodology was the qualitative research - what enables deepen into the subject, approaching their meanings and experiences, their singularities, feelings, values and customs. The subject is elementary school teachers on this work career for at least twenty years; the survey was conducted in two schools, one public and other private, in the city of Franca SP Brazil, in the year of 2011. It was noticed that the woman of teacher career demonstrates passion and pride of the profession and wishes to persist on it, is a home provider, suffers with the teaching ill, burnout, low salaries, blames, the devaluation of her profession and uses her free time to perform school tasks. The professional sees her career as a "mission" and declares to wish to be "God", possibly to end the gap between the desire to do and its impossibility. It is therefore suggested, that appropriate payments must be set for all teachers, particularly for those that work in the initial levels of education. Universities must make the linkage of theory and practice. It is necessary to established ways for the teacher to be heard by the State, school, families, communities and education specialists, allowing him/her to participate effectively in the construction of educational and politicians projects. Government agencies must to invest in education and teachers. Partnership between families, students and school have to be put out. Finally it is essential to take care of the teachers, their quality of life is damaged; consequently damage the education.

Keywords: quality of life. teaching career. gender. work.

Professoras todas vocês fazem um espetáculo a cada aula, não apenas porque ensinam os seus alunos, mas, sobretudo porque enfrentam gigantescos desafios pelo caminho e salvam o possível da educação, realizando o impossível. Entretanto, professoras é importante que olhem para si como seres humanos que merecem viver uma vida de qualidade!

Eva Susana.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 A CARREIRA DOCENTE.....	11
1.1 Trabalho	11
1.2 Carreira docente.....	14
1.3 Gênero e carreira docente.....	22
CAPÍTULO 2 QUALIDADE DE VIDA NA CARREIRA DOCENTE	29
2.1 Qualidade de vida	29
2.2 Qualidade de vida da mulher de carreira docente	32
CAPÍTULO 3 O PERCURSO METODOLÓGICO	42
3.1 Opção metodológica	42
3.2 Cenário da pesquisa	43
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	47
CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	49
4.1 Professora Sônia	49
4.2 Professora Helena	52
4.3 Professora Rita.....	57
4.4 Professora Rosa	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES	
Apêndice A – Roteiro das Entrevistas	76
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	77

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema foi motivado pelas inquietações que acompanharam a pesquisadora durante cerca de uma década, enquanto professora do ensino fundamental I, de uma disciplina específica, em uma escola da rede privada da cidade de Franca.

Na ocasião verificou-se que para cada turma havia uma professora polivalente, que no contexto desta pesquisa, é aquela que ministra várias disciplinas e fica o período todo com a mesma turma de alunos. As professoras se ausentam somente durante as aulas específicas que, normalmente, nas escolas da rede privada são informática, educação física, inglês e música; já na rede pública municipal música e educação física, que podem ocorrer na própria sala de aula ou em salas específicas.

Ao observar o cotidiano dessas mulheres professoras, notou-se que ter e manter qualidade de vida era assaz desafiador. Surgiram questionamentos - como elas conseguiam conciliar tantas atividades no trabalho e na família; as duplas e triplas jornadas; haveria espaço para elas mesmas na própria vida; para a família; para a atividade física; para o lazer; quais seriam as suas maiores preocupações. Diante de tantas inquietações partiu-se para o estudo com o objetivo de compreender a qualidade de vida das mulheres de carreira docente.

Ao direcionar os estudos e as pesquisas para as especificidades da carreira docente, com o propósito de compreender melhor o cotidiano dessas mulheres, a primeira surpresa foi encontrar vários estudos sobre a formação e a prática do professor; a segunda foi a dificuldade para encontrar pesquisadores que abordassem a docência como profissão e refletisse sobre seus dilemas, dificuldades, desconfortos e desafios.

A falta de estudos voltados para a área sugeriu que a preocupação dos pesquisadores poderia estar na maioria das vezes voltada para os alunos e para a formação dos professores/as e que poucos estudiosos estariam preocupados com o cotidiano deste profissional. De maneira que, a raridade de estudos que abarcassem a qualidade de vida da mulher de carreira docente, tornou-se mais uma razão para o desenvolvimento desta investigação.

Buscou-se compreender o cotidiano da professora que tem dedicação exclusiva para com uma mesma turma, que permanece na mesma escola e na mesma sala por maior período, em consequência selecionou-se mulheres professoras que exercem a atividade docente do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I. Considerou-se também relevante que o estudo fosse desenvolvido com mulheres que atuam na carreira docente há pelo menos vinte anos, de maneira que a pesquisa proporcionasse a compreensão dos seus dilemas durante todo um percurso profissional.

Portanto, o presente estudo teve como objetivo compreender a qualidade de vida da mulher de carreira docente, ou seja: mulher; professora; que ministra aulas no ensino fundamental I e atua na carreira docente há pelo menos vinte anos.

No primeiro capítulo optou-se por dissertar sobre os desafios e dilemas do mundo do trabalho – suas várias formas de padecimento; os acidentes; o estresse, a fadiga; as violências físicas e mentais. Posteriormente escolheu-se contemplar a carreira docente – o trabalhador/a que ocupa sempre o lugar de “morto”, pois não é ouvido; que vivencia várias fases na carreira, desde o entusiasmo inicial pela descoberta e experimentação até a fase do desinvestimento; é o melhor trabalhador que atua na pior organização; além da remuneração arbitrária e iníqua. Em seguida buscou-se compreender os conceitos de gênero e trabalho docente – gênero como construção social, cultural e histórica; a entrada da mulher na docência; a feminização da profissão; para finalmente alcançar a mulher provedora do lar, de dupla ou tripla jornada.

No segundo capítulo verificou-se a amplitude do significado de qualidade de vida – o patamar mínimo e universal que deve ser garantido a todo cidadão: alimentação, acesso a água potável, habitação, educação, trabalho, saúde, lazer; bem como a complexidade de aferir qualidade de vida e os vários indicadores de qualidade existentes; em seguida buscou-se entender a qualidade de vida na carreira docente - o mal-estar docente; o *burnout*; os baixos salários; a falta de infra-estrutura; as duplas e triplas jornadas e as incontáveis doenças que afligem os professores/as.

No terceiro capítulo esclareceu-se que a opção metodológica era a qualitativa – para que se pudesse aprofundar o conhecimento em relação ao sujeito, aproximar-se dos seus significados e vivências; descreveu-se o cenário da pesquisa – a cidade, as escolas existentes, os docentes e finalmente as escolas pesquisadas; em seguida foi feita a apresentação dos sujeitos da pesquisa.

No quarto capítulo realizou-se a análise e discussão dos dados – as histórias das professoras Sônia, Helena, Rita e Rosa despertaram no pesquisador extrema emoção e proporcionaram enorme aprendizagem. Durante a análise e discussão dos dados procurou-se fazer um paralelo entre os estudos realizados, a fala dos sujeitos e a visão da pesquisadora, o que possibilitou importantes reflexões.

Através destas reflexões foi possível tecer algumas considerações finais sobre a qualidade de vida das mulheres de carreira docente, bem como visualizar algumas alternativas para a melhoria da sua qualidade de vida.

CAPÍTULO 1 A CARREIRA DOCENTE

1.1 O trabalho

É que o trabalho pereniza o gesto do trabalhador, imortaliza o trabalho. É que o trabalho é uma mágica que tem lugar entre o homem e as coisas, a coisa faz o homem e o homem faz a coisa, a madeira faz o marceneiro que faz madeira. Se houvesse um final do processo, teríamos outro mundo e outro homem. O mundo com a face do marceneiro o marceneiro com o jeito da madeira (CODÓ; VASQUES-MENEZES, 2002a, p. 45).

O tema “trabalho” será analisado com o objetivo de contextualizar a “carreira docente” no “mundo do trabalho” e posteriormente caminhar para as especificidades desta profissão.

Os desafios para homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho se tornam cada vez mais duros e imprevisíveis. Observa-se cada vez mais acumulação de capital, ampliação da exploração do trabalhador, e redução das lutas sociais, o que dificulta até mesmo a manutenção dos direitos sociais conquistados. Pessanha (2001) diz que o sistema de produção capitalista produz novas relações sociais e faz com que as relações entre capital e trabalho sejam vistas como uma relação entre coisas, escondendo assim, o que são na verdade - relações entre pessoas.

O que é trabalho? “Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza; processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza” (MARX, 1965, p. 204, grifo do autor).

O neoliberalismo, “[...] argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia” (PAULO NETTO, 1993, p. 77), sob o comando do capital financeiro busca desmontar os direitos trabalhistas, políticos e sociais já conquistados pelos trabalhadores, aumentando a exploração de quem vive do trabalho. Para Pessanha (2001) esse contexto faz que se perca a noção de que trabalho é uma relação social historicamente determinada, e assim acaba-se confundindo a categoria trabalho com emprego, função, ocupação, tarefa. Consequentemente a força de trabalho passa a ser uma mercadoria como outra qualquer, a diferença é que essa mercadoria produz valor. “[...] valor este materializado nos produtos sob a forma do salário que a comprou e de mais-valia que dela retira o capitalista” (PESSANHA, 2001, p. 20).

Intensificam-se as formas geradoras de valores na busca do capital por mais qualificações e competências da força de trabalho, tanto no perfil manual, como das potencialidades intelectuais. Para Cortella (2007) o homem carece trocar a ideia de trabalho como *tripalium* – instrumento de tortura, castigo, fardo que se carrega por *poiesis*, ou seja, “[...] pela idéia de obra, que os gregos chamavam de *poiesis*, que significa minha obra, aquilo que faço, que construo, em que me vejo” (CORTELLA, 2007, p. 21). Todavia segundo Pessanha (2001) à medida que a divisão do trabalho aumenta, a especialização de tarefas se acentua, o trabalho se simplifica, o trabalhador vai aos poucos perdendo a habilidade e a destreza por não dominar o processo de trabalho desde a sua concepção até a sua completa realização. Assim a divisão social do trabalho vai destruindo a unidade entre concepção e execução, e como consequência separa homens e mulheres que sabem e homens e mulheres que não sabem. Conforme Pessanha (2001, p. 22), “[...] alienando o trabalhador não só do produto de seu trabalho como também do conhecimento a respeito do seu próprio trabalho”. Torna cada vez mais difícil ao trabalhador reconhecer-se na obra.

As consequências são fortes: nesta fase de desmanche, estamos presenciando o derretimento dos poucos laços de sociabilidade que foram vigentes na era taylorista e fordista, sem presenciarmos uma ampliação da vida dotada de sentido, nem "dentro" e nem "fora" do trabalho. A vida se consolida, cada vez mais, como sendo desprovida de sentido no trabalho e, por outro lado, estranhada e fetichizada também "fora" do trabalho, exaurindo-se no mundo sublimado do consumo (virtual ou real), ou na labuta incansável pelas qualificações de todo tipo, que são incentivadas como antídoto (falacioso, por certo) para não perder o emprego daqueles que o tem (ANTUNES, 2009, p. 132, grifo do autor).

No mundo da produção, manual e ou intelectual, os trabalhadores são forçados a intensificar a produção, seguindo a premissa do “produzir mais com menos”. O procedimento garante maiores lucros com menos recursos humanos e consequentemente causa a exclusão de um enorme contingente de assalariados do mundo do trabalho. Deste modo, cria um bolsão de desempregados que subvaloriza os que estão empregados e mantém o risco constante da perda do emprego, conservando os que estão empregados paralisados, mesmo quando claramente injustiçados.

Tornou-se, então, o *locus* por excelência das jornadas extenuantes, da precarização dos direitos sociais, dos medos e dos temores constantes do desemprego, do *stress* para se manter no emprego, ou ainda das lesões por esforço repetitivo (LER) e dos múltiplos modos de ser do adoecimento (ANTUNES, 2008, p. 7).

Neste contexto o trabalhador encontra-se diante das várias formas de padecimento no trabalho: são os acidentes; o estresse, a fadiga; as violências físicas e mentais. São

trabalhadores vindos das mais variadas categoriais como: motoristas de caminhão, trabalhadores públicos da saúde, policiais militares, bancários, professores e muitos outros. É a precarização da força humana que trabalha, oscilando por trabalhos incertos e inadequados ou a vivência do desemprego.

É como se todos os espaços possíveis fossem "potencialmente convertidos em geradores de mais valor", desde aqueles que mantêm laços de formalidade até aqueles que se pautam pela informalidade na franja do sistema; desde as atividades predominantemente manuais até aquelas acentuadamente responsáveis por atividades consideradas (sempre pelo mercado) como mais "intelectualizadas", o que deu vitalidade, ao invés de depauperar, a rica "teoria do valor-trabalho" (ANTUNES, 2009, p. 131, grifo do autor).

Surtem novas e velhas modalidades de trabalho com o objetivo de alargar as formas de agregação de valor: empresa enxuta, cooperativismo, trabalho voluntário, colaboradores, associados e outros.

Para Pessanha (2001) substituiu-se a dominação pela administração, o que nos remete a Antunes e Alves (2004) os autores explicam sobre as formas de envolvimento do operário, dizendo que no taylorismo/fordismo “[...] a ‘integralização’ da subsunção da subjetividade operária à lógica do capital, a ‘racionalização total’, ainda era meramente formal [...]” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 344, grifo do autor).

Segundo Antunes e Alves (2004) no taylorismo e no fordismo a busca por capturar a subjetividade do trabalhador acontecia de maneira formal, no entanto, no toyotismo tende a ser real, integral, busca-se conciliar o consentimento do trabalhador e controle do seu trabalho. “[...] é sob o toyotismo que a captura da subjetividade operária adquire o seu pleno desenvolvimento, um desenvolvimento *real* e não apenas *formal*” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 344, grifo do autor). De maneira que através dos círculos de controle de qualidade, do envolvimento do trabalhador, se captura a sua subjetividade, visando apropriar-se da sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, das suas ideias, para posteriormente aplicá-las em prol do capital.

Lafargue (2009) imaginava que com os avanços tecnológicos, o homem passaria a trabalhar apenas quatro horas por dia e assim teria tempo para família, lazer e participar da vida política. Entretanto, a renovação tecnológica, as novas técnicas de administração e novos meios de produção parecem ter se tornado mais uma arma para contrair o tempo de trabalho, reduzir o pagamento e aumentar a extração da mais valia.

1.2 A Carreira docente

Trabalhador muito especial este do qual estamos falando, que não realiza mecanicamente suas atribuições; não se trata da execução protocolar, mas da tentativa de construir o processo com o aluno. Tem iniciativa própria, é ousado, cria e assume a responsabilidade de suas inovações. Onipotente na media exata, pois, ao mesmo tempo em que sabe o valor que tem enquanto educador e da importância do trabalho que realiza, é capaz de buscar e oferecer ajuda. Sabe que seu ofício é nobre, grandioso e por isso requer competência de grupo, união (SORATTO; OLIVER-HECKLER, 2002a, p. 108).

Nóvoa (1999) faz considerações importantes sobre os dilemas do/da professor/a. Recorrendo a Jean Houssaye no livro “Le triangle pédagogique, 1988”. O autor sugere que imaginemos um triângulo no qual dois vértices criem uma relação privilegiada e reservem ao terceiro vértice o lugar de “morto” que é uma expressão usada pelo autor para referir-se ao papel passivo do professor/a no processo educacional.

É verdade que o professores estão presentes em todos os discursos sobre educação. Por uma ou outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o “lugar de morto”. Tal como *bridge*, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter atenção às cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros (NÓVOA, 1999, p. 10 grifo do autor).

Desta maneira para Nóvoa (1999) pode-se imaginar três triângulos – o triângulo pedagógico, o triângulo político e o triângulo do conhecimento. O primeiro triângulo possui os seguintes vértices: professores/as, alunos/as, saber – o ênfase é dado no eixo **saber – alunos/as**, e os professores/as ficam a ocupar o lugar de “morto” em virtude das correntes que pregam a tecnologização do ensino e a consequente desvalorização das relações humanas e do professor/a.

Reduzidos às suas competências técnicas e profissionais, ameaçados por utopias que os pretendiam substituir por máquinas ou sistemas não humanos de educação, esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão [...] os professores têm passado por momentos difíceis nos últimos vinte anos (NÓVOA, 2000, p. 15).

Esquece-se de que a tecnologia é apenas um instrumento de inovação que exige novas competências, bem como as competências tradicionais.

O segundo triângulo é constituído pelos professores/as, o Estado, pais/mães e comunidades. Segundo Nóvoa (2000) na atualidade há uma tentativa de reforçar os laços

entre o **Estado e os pais/mães e comunidades** relegando mais uma vez aos professores/as o papel de “morto”.

[...] é a idéia de uma educação ao “serviço dos clientes” parece consensual; mas quando se olha para ambigüidade do conceito, percebe-se que há sobretudo a vontade de pautar o ritmo educativo por uma lógica de mercado e de impor às escolas critérios de eficácia que não levam em conta a especificidade do trabalho pedagógico (NÓVOA, 1999, p. 9, grifo do autor).

No terceiro triângulo encontram-se: o saber da experiência (professores/as); o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento). Em decorrência da valorização dos saberes científicos, desvalorizam-se os saberes da experiência do professor/a, levando-o a sentar-se mais uma vez no lugar de “morto”.

Constata-se desta forma que embora o professor/a esteja presente em todos os processos citados, ele não tem voz “Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de acção” (SACRISTÁN, 1999, p. 68); “[...] este corpo de saberes e de técnicas foi quase sempre produzido no exterior do “mundo dos professores”, por teóricos e especialistas vários” (NÓVOA, 1999, p. 16, grifo do autor).

E mesmo quando, contrariando estas premissas, o professor/a busca o seu direito à participação, muitas vezes não é ouvido/a. O professor/a sugere mudanças, novos caminhos, contudo, nem sempre encontra os meios e o apoio de que necessita para tornar realidade a enorme contribuição que seu conhecimento e experiência poderiam trazer à educação. É preciso organizar o sistema educacional conforme afirma Goodson (2000, p. 67) “[...] de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. E se já não bastasse fazer parte de um processo, onde não é ouvido/a, ou seja, no qual é visto e tratado como “morto”, o professor/a é ainda responsabilizado pelo Estado, Sociedade, Instituições de Ensino e Família pelos inúmeros problemas do sistema de ensino.

Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias (ESTEVE, 1999b, p. 3).

Desta forma surge a preocupação com o ser humano que vive no professor/a “seus dilemas” - Como se sente diante destas circunstâncias? Como se sente um profissional que sempre ocupa a posição de “morto”, e é ao mesmo tempo culpabilizado pelas incongruências da educação? Como poderá o/a profissional estar motivado diante deste contexto? Para Esteve (1999a, p. 95) “[...] os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia [...]”.

A pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2004) sobre o perfil dos professores/as brasileiros, mostra um professor/a pressionado por salários baixos e formação precária e sem acesso aos bens culturais. Se, como afirma Sacristán (1999, p. 67): “Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante”. Como é possível ao professor/a que não tem acesso aos bens culturais, ter extrapolando de si a cultura, o conhecimento - elementos fundamentais na motivação do/da aprendiz.

A pesquisa UNESCO (2004) também confirma que os professores/as se encontram sozinhos/as no enfrentamento das disparidades sociais e que as exigências em relação ao professor/a são cada vez maiores. Segundo os dados da pesquisa, dentre os professores/as brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Ressalta-se que a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental.

Pressionados pelos baixos salários, por uma formação precária freqüentemente desvinculada das condições concretas de vida de seus alunos e do meio em que atuam – e pelo acesso limitado ou inexistente a bens culturais, entre outros problemas, os professores se vêem isolados no enfrentamento da heterogeneidade social, econômica e cultural (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 2004, p. 18).

Para Sacristán (1999) o sistema escolar está centrado na figura do professor/a, ainda que visto por outro ângulo por Nóvoa (1999): ele ocupa em várias circunstâncias a posição de “morto”. Uma contradição que conduz a reflexões importantes quanto à carreira docente e especialmente a situação do professor/a que tem centrado em si o sistema de ensino e ao mesmo tempo não participa efetivamente da construção dos projetos pedagógicos e políticos.

O certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, situação que reflecte a realidade de um sistema escolar

centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação (SACRISTÁN, 1999, p. 64).

Huberman (2000) e Gonçalves (2000) demonstram através de seus estudos que o professor/a vivencia algumas fases durante o seu percurso profissional, baseando-se nestas pesquisas será feita uma reflexão sobre os ciclos da carreira docente.

Huberman (2000) desenvolveu seus estudos sobre o “Ciclo de vida profissional dos professores/as” voltados mais particularmente para o nível secundário; enquanto que Gonçalves (2000) voltou suas pesquisas para o ensino primário. Para Huberman (2000) estas etapas se dividem em: a entrada na carreira; a fase de estabilização; a fase de diversificação; a fase de serenidade e distanciamento e o desinvestimento.

A fase de entrada na profissão ocorre nos três primeiros anos na carreira docente, é uma etapa marcada pelo tatear constante – o professor/a procura confrontar o aprendido na academia com a complexa prática da carreira docente; percebe a distância entre os ideais e a realidade cotidiana da sala de aula. Em compensação nesta etapa o professor/a tem em si o entusiasmo inicial pela descoberta e experimentação, por finalmente ter a sua sala de aula, seus alunos/as e fazer parte da equipe. As pesquisas de Gonçalves (2000) com professores/as do ensino primário confirmam estas mesmas tendências, ou seja: a entrada na carreira docente “[...] oscila entre a luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo, que se abre à jovem professora” (GONÇALVES, 2000, p. 164).

A fase de estabilização na profissão ocorre do quarto ao sexto ano na carreira, é o momento de comprometimento definitivo, de tomada de responsabilidades, passa-se a ser professor/a, seja aos próprios olhos ou aos olhos dos outros. “[...] a confiança crescente, o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, apostas a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma, relativização dos insucessos [...]” (HUBERMAN, 2000, p. 41). Gonçalves demonstra em seus estudos que neste momento “[...] os pés se assentaram no chão, a confiança foi alcançada, a gestão do processo ensino-aprendizagem conseguida e a satisfação e um gosto pelo ensino, até aí, por vezes, não pressentido, afirmaram-se” (GONÇALVES, 2000, p. 164).

A fase de diversificação ocorre do sétimo ano na profissão ao vigésimo quinto ano. No início desta etapa os professores/as são dinâmicos, motivados e criativos – inovam e diversificam a didática e o programa. Entretanto, posteriormente o desencanto e a monotonia desencadeiam o “pôr se em questão” neste momento o/a docente questiona-se, examina a própria história, confronta os ideais do início da carreira a realidade construída.

[...] as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de outro percurso (HUBERMAN, 2000, p. 43).

Gonçalves (2000) define também uma fase a qual chama de Divergência, que acontece entre os oito e quinze na carreira docente, no seu início ela é marcada pelo empenhamento e entusiasmo dos/das docentes e em seguida caminha para a descrença e a rotina.

Em linhas gerais, umas professoras continuaram a investir profissionalmente de forma empenhada, procurando valorizar-se, enquanto outras, pelo contrário, denotaram “cansaço” e “saturação”, tendo invocado, também dificuldades diversas, a que problemas de carácter pessoal, ou da vida particular não foram alheios (GONÇALVES, 2000, p. 164, grifo do autor).

A fase de serenidade e distanciamento afetivo ocorre entre os vinte cinco e trinta e cinco anos na carreira. No início desta etapa os/as docentes se mostram menos sensíveis as avaliações dos colegas, diretores/as e alunos/as. Diminui a ambição e consequentemente o investimento na carreira, enquanto que a autoconfiança e serenidade aumentam: “[...] acalmia, fruto de uma quebra no entusiasmo anterior, mas também, e sobretudo por um ‘distanciamento afectivo’ [...]” (GONÇALVES, 2000, p. 165, grifo do autor). Nesta etapa os/as docentes ajustam os ideais a realidade possível e em seguida caminham para a etapa do conservantismo e das lamentações – o/a docente reclama que os alunos/as estão desmotivados, indisciplinados; que a política educacional é confusa, frouxa; que os/as colegas mais jovens não são empenhados.

A última fase é a fase do desinvestimento e ocorre entre os trinta e cinco anos e quarenta anos na carreira. Os/As docentes se libertam progressivamente, não mais lamentam, dedicam mais tempo a si mesmos e aos interesses exteriores a escola, vivem uma vida social de maior reflexão. Enfim, atingem a serenidade – encerra-se o investimento tanto na vida pessoal quanto profissional, há um recuo quanto aos ideais e objetivos da entrada na carreira docente.

Para Gonçalves (2000) esta é uma etapa de renovação do interesse para a minoria e de desencanto para a maioria:

[...] enquanto umas, em menor número, pareciam ter renovado o seu interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se entusiasmadas e desejando ‘continuar a aprender coisas novas’, as restantes demonstraram cansaço, saturação, impaciência, na espera pela aposentação e, sobretudo, não se sentir já ‘capazes de ouvir e agüentar as crianças (GONÇALVES, 2000, p. 165, grifo do autor).

Huberman (2000) reconhece que não há pesquisas que confirmem que todos os/as docentes passam por todas as fases e da mesma maneira, especialmente porque os parâmetros sociais, as características das instituições, o contexto político e econômico, os acontecimentos da vida familiar são fundamentais no modo como o/a docente vive a sua profissão. Para Esteve (1999a) é preciso considerar também que há um número qualitativamente importante de professores/as felizes, que se auto-realizaram no magistério, porquanto souberam elaborar respostas eficientes para os desafios a que foram submetidas.

Codo e Vasques-Menezes (2002a) também trazem uma reflexão importante sobre a diferença entre o trabalho do professor/a e outros trabalhos. Os autores consideram que embora normalmente no processo do trabalho o homem/ a mulher modifique a natureza - a si mesmo - ao outro, no caso do professor/a a relação é direta, ou seja, o educador/a modifica-se a si mesmo e ao outro – o aluno/a.

É preciso considerar ainda a importância da afetividade no trabalho do professor/a, pois “[...] é um trabalho impossível de ser taylorizado, de se enquadrar em uma linha de montagem fordista, um trabalho que, ou leva em conta os vínculos afetivos com o aluno/a, com o produto, com as tarefas, ou simplesmente não se viabiliza” (CODO; GAZZOTTI, 2002, p. 51).

Por outro lado criar vínculos afetivos com os alunos/as pode representar para o professor/a “sofrimento”. Codo e Gazzotti (2002) explicam que em virtude do professor/a ter que obedecer a regras como – cronograma preestabelecido, programa, normas, determinações superiores e questões administrativas há uma quebra no circuito afetivo que não se completa e impedem o seu retorno colocando o professor/a em uma situação contraditória: “Sem este retorno do investimento afetivo, o circuito nunca se fecha, ou seja, a relação afetiva não se estabelece de forma a permitir que o trabalhador possa se reapropriar do seu trabalho” (CODO; GAZZOTTI, 2002, p. 56).

Desta forma o professor/a vê-se na seguinte situação – se por um lado para realizar bem o seu trabalho precisa criar vínculo afetivo com os alunos/as, por outro vincular-se afetivamente significa sofrimento, assim, ele/ela não se envolve ou se envolve e sofre. Segundo Codo e Gazzotti (2002) muitas vezes, o professor/a estabelece metas além das suas possibilidades, e o desejo juntamente com impossibilidade de realizá-las promovem conflitos internos que podem conduzir ao sofrimento psíquico e até mesmo a psicopatologias.

Acreditamos que: quanto maior a defasagem entre o “trabalho como deve ser” e a “realidade do trabalho” nas escolas, maior será o investimento afetivo e cognitivo exigido ao professor, maior será o esforço realizado, e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano do trabalho (BATISTA; CODO, 2002, p. 85, grifo do autor).

Soratto e Oliver-Heckler (2002a) deduzem através das suas pesquisas que a Educação é a pior organização para se trabalhar e ao mesmo tempo a que possui o melhor trabalhador/a, explicando que o professor/a tem pelo menos doze anos de escolaridade, muitas vezes dezesseis anos e trabalha nas seguintes condições: o salário é a metade do que paga o mercado; a carreira não tem grandes possibilidades de ascensão; o/a profissional não tem as condições básicas para o exercício da profissão; a responsabilidade é alta e o reconhecimento social baixo e a burocratização excessiva.

Nossa pesquisa avaliou a organização perguntando pelo país afora que condições de trabalho ela oferecia, resultado: é uma das “piores” organizações de trabalho possíveis de se encontrar. Em seguida, avaliamos os trabalhadores em busca do que está errado, o que é possível melhorar junto aos professores, resultado: encontramos um dos “melhores” trabalhadores disponíveis no mercado (SORATTO; OLIVER-HECKLER, 2002a, p. 109, grifo do autor).

Assim, inconformados com os resultados – uma equação que não fecha: o/a melhor trabalhador/a versus a pior organização, os pesquisadores encontram a seguinte explicação: o educador/a encontra sentido e o significado no que realiza, o trabalho do professor/a permite inovação e envolvimento afetivo “[...] havendo sentido e significado, as condições de trabalho e as atitudes do trabalhador passam a ser boas preditoras umas das outras; em não havendo, desaparece o poder explicativo entre as mesmas” (SORATTO; OLIVER-HECKLER, 2002a, p. 110). Talvez a carreira docente não permita a alienação do trabalho, não roube do homem/mulher a sua humanidade, permitindo que se permaneça humano/a e que se reconheça no valor daquilo que produziu. “[...] dentro de sala de aula ninguém rouba a direção da cena, que é necessariamente do professor” (SORATTO; OLIVER-HECKLER, 2002b, p. 119).

Para Soratto e Oliver-Heckler (2002b) o trabalho do educador/a é composto por vários processos, ciclos longos e flexíveis o que permite ao professor/a a expressão da sua criatividade, a possibilidade de controle dos processos ao mesmo tempo em que o desafia e explora as suas possibilidades. O/A profissional consegue ter prazer na realização do seu trabalho, porque pode ver com clareza os benefícios que está proporcionando ao outro/a e mais ainda - os benefícios que está proporcionando a si mesmo.

Enquanto muitos trabalhadores suportam o trabalho e através do salário buscam satisfazer seus desejos, o professor, ao contrário, suporta o salário para continuar tendo o privilégio de satisfazer um desejo que é de todos nós, mudar o mundo através de sua ação, transformar com seu trabalho a si mesmo e ao outro, inventar um futuro a partir do seu próprio gesto (SORATTO; OLIVER-HECKLER, 2002b, p. 121).

Odelius e Codo (2002) realizaram um estudo sobre os salários dos professores/as por todo o Brasil e constataram que não existe relação entre o trabalho realizado e a remuneração recebida e que admiravelmente os salários podem variar em menos de uma centena e meia de reais a mais de dez centenas de reais. Assim, os autores procuraram perceber qual era a percepção do professor/a sobre as suas contribuições versus as suas recompensas, ou seja: “[...] relação existente entre o que ele investe no trabalho (dedicação, energia, cuidado, tempo, etc.) e o que ele recebe em troca (reconhecimento, gratidão, satisfação, possibilidade de ascensão profissional, pagamento, status, valorização, etc.)” (ODELIUS; CODO, 2002, p. 232, grifo do autor). Para os autores a percepção dos professores/as da própria desvalorização contribui para o *burnout*; para Vasques-Menezes e Ramos (2002) o professor/a que, em relação ao meio, ganha melhor e é mais valorizado/a sofre menos *burnout*.

Além de que o professor/a recebe baixos salários Odelius e Codo (2002) verificaram três outras questões: que a remuneração dos professores/as é arbitrária – não existe relação entre esforço do trabalhador/a e o pagamento que recebe; a remuneração é iníqua - pessoas realizando o mesmo trabalho recebem remunerações diferentes; e ainda que os professores/as não compõem uma categoria – há professores/as situados em estratos sociais muito diferentes.

O professor vive uma situação de iniquidade salarial não apenas quando olha para outras categorias profissionais, com o mesmo nível de exigência, responsabilidade e esforço, mas também quando compara o seu salário com o de outros professores do ensino público (ODELIUS; RAMOS, 2002, p. 340).

Batista e Codo (2002) nos trazem o retrato do professor/a brasileiro: um profissional mal remunerado, que trabalha em condições inadequadas, desvalorizado socialmente e que é ao mesmo tempo apaixonado, dedicado e comprometido com o trabalho. Diante dos tantos desafios enfrentados pelo professor/a, é ainda preciso compreender quais os dilemas específicos da mulher que abraça a carreira docente - realiza duplas ou triplas jornadas e peleja para conciliar satisfatoriamente a profissão com as atividades domésticas e as responsabilidades familiares.

1.3 Gênero e carreira docente

A divisão social do trabalho reservou, a princípio, para a mulher o trabalho doméstico e no campo, sendo ela responsável pela subsistência e reprodução. Segundo Santos (2007) no final do século XIX, a família constituía-se uma unidade produtiva hierarquizada, que reservava ao sexo masculino o papel de chefe ou “superior” e a mulher e aos filhos uma posição subordinada. À mulher cabia as atividades reprodutivas e embora ela trabalhasse na lavoura, o seu trabalho era caracterizado como “ajuda” de forma que, hierarquicamente, perdia importância em relação ao trabalho dos homens. Para a autora, referindo-se ao século XIX, a família e especialmente a mulher:

[...] funciona como uma instância mediadora entre indivíduo e sociedade, a família opera como organização responsável pela existência cotidiana de seus integrantes, produzindo, reunindo e distribuindo recursos para a satisfação de suas necessidades básicas e também como espaço de produção e transmissão de práticas culturais (SANTOS, 2007, p. 89).

Entretanto, no correr da história, paulatinamente, por meio dos mais variados instrumentos e por diversos interesses, foram-se construindo socialmente outros papéis para a mulher, de modo que a mulher da classe burguesa passou a ocupar o lugar de professora na sociedade. Victor Hugo (HUGO, on line, grifo nosso) retrata como por meio de diferentes recursos, inclusive a poesia, a construção dos papéis sociais de homens e mulheres foram se constituindo.

O Homem e a Mulher

Victor Hugo

O homem é a mais elevada das criaturas.

A mulher é o mais sublime dos ideais.

Deus fez para o homem um trono.

Para a mulher, um altar.

O trono exalta.

O altar santifica.

O homem é o cérebro; **a mulher é o coração.**

O cérebro fabrica a luz; **o coração produz Amor.**

A luz fecunda.

O Amor ressuscita.

O homem é forte pela razão.

A mulher é invencível pelas lágrimas.

A razão convence.

As lágrimas comovem.

O homem é capaz de todos os heroísmos.

A mulher, de todos os martírios.

O heroísmo enobrece.

O martírio sublima.

O homem tem a supremacia.

A mulher, a preferência.
 A supremacia significa a força.
A preferência representa o direito.
 O homem é um gênio; **a mulher, um anjo.**
 O gênio é imensurável; **o anjo, indefinível.**
 Contempla-se o infinito.
 Admira-se o inefável.
 A aspiração do homem é a suprema glória.
A aspiração da mulher é a virtude extrema.
 A glória faz tudo grande.
A virtude faz tudo divino.
 O homem é um código.
A mulher, um evangelho.
 O código corrige.
O evangelho aperfeiçoa.
 O homem pensa.
A mulher sonha.
 Pensar é ter no crânio uma larva.
Sonhar é ter na fronte uma auréola.
 O homem é um oceano.
 A mulher um lago.
 O oceano tem a pérola que adorna.
 O lago, a poesia que deslumbra.
 O homem é a águia que voa.
A mulher é o rouxinol que canta.
 Voar é dominar o espaço.
Cantar é conquistar a alma.
 O homem é um templo.
A mulher é o sacrário.
 Ante o templo nos descobrimos.
Ante o sacrário nos ajoelhamos.
 Enfim, o homem está colocado onde termina a terra.
E a mulher onde começa o céu.

Passo a passo o autor constrói o papel da mulher - para a mulher é reservado o altar, pois é uma santa; é o coração, amor, emoção; utiliza-se das lágrimas para comover; é capaz de todos os martírios, mas o martírio sublima; é sacrário, é anjo. E também o do homem – ao homem é reservado o trono e o trono exalta; o homem é o cérebro e o cérebro fabrica luz; o homem é forte pela razão, a razão convence; o homem é águia que voa e voar é dominar o espaço.

De modo que, homens e mulheres no correr da história, por meio deste e de muitos outros instrumentos foram aprendendo, cada qual o seu papel, ou seja, comportamentos considerados ideais a cada sexo, conforme a cultura do local onde se vive. Gênero pode ser entendido conforme Almeida (1996, p.71) “[...] como uma construção social, cultural e histórica elaborada sobre a diferença sexual existente entre homens e mulheres”.

Com o objetivo de compreender, em que grau as diferenças entre os sexos eram inatas e em que medida culturalmente determinadas Mead (2006) estudou três tribos dentro de 100 milhas, na Nova Guiné.

A primeira tribo estudada por Mead (2006) foram os Arapesh das montanhas - ao descrever o modo de vida dos Arapesh, a autora expõe o seguinte - As mulheres mourejam para cima para baixo, pelas trilhas das montanhas com cargas de 25 a 30 quilos, amarradas à testa, e ainda às vezes com uma criança pequena em uma casca atada ao peito. Suas mandíbulas, sob a pressão das tiras da cabeça, ficam cerradas como ratoeiras, dando a elas uma expressão medonha e severa. Já os homens, caminham festivamente pelo mato, cantando e gritando enquanto transportam os porcos. Para eles é justo que as mulheres carreguem as cargas mais pesadas, já que elas têm as cabeças mais duras e fortes.

Ainda descrevendo o modo de vida dos Arapesh, Mead (2006) relata que para a criação dos filhos o homem e a mulher se unem em uma façanha que é primordialmente maternal e nutritiva. A tarefa do pai é idêntica a da mãe, a criança é o produto do sêmen paterno e do sangue materno, combinados em quantidades iguais no início, para formar o novo ser humano. Os pais removem sem embaraços os excrementos das crianças pequenas, e alimentam os filhos com a mesma paciência da mãe, crê-se que a criança não viveria a menos que o pai cooperasse ativamente no seu cuidado. A criança é moldada pela mãe e pelo pai, cuidadosamente, com o passar do tempo.

Em seguida Mead (2006) estudou os Mundugumor habitantes do rio, e os descreve da seguinte maneira - a hostilidade é natural entre todos os membros, as mulheres não são vistas como pessoas necessitadas de proteção e orientação, mas como desordeiras totalmente responsáveis pelos seus atos. Segundo a autora o ideal Mundugumor é idêntico para ambos os sexos - homens e mulheres são violentos, competitivos, agressivamente sexuais, ciumentos.

A última tribo estudada foram os Tchambuli, e Mead (2006) os apresenta da seguinte forma - Quando as primeiras luzes envolvem o lago, o povo já está de pé. As mulheres descem as encostas rumo as suas esguias canoas a fim de inspecionar ou recolocar as grandes pesqueiras de vime; ao mesmo tempo em uma casa cerimonial de homens pode soar um gongo convocando-os para ajudar no corte de um novo teto de palmeira, ou no trançado de máscaras para uma dança.

Para a autora, o homem Tchambuli é um artista - na dança, na escultura, no trançado, na pintura, ele se preocupa com a elaboração de seu traje, com a beleza das máscaras que possui, com sua habilidade de tocar flauta, com o aperfeiçoamento e élan de suas cerimônias.

Tudo que resta ao homem Tchambuli característico, com seus cachos delicadamente arranjados, sua elegante cobertura púbica de pele de morcego altamente ornamentada de conchas, seu andar requebrado e seu ar autoconsciente, é a sensação de si como um ator a representar uma série de papéis encantadores – isso e seu relacionamento com as mulheres (MEAD, 2006, p. 242).

Nesta tribo as mulheres permitem aos homens efetuarem as compras, tanto de alimentos no mercado como transacionar os mosquiteiros, contudo são elas que controlam o lucro e somente com o consentimento da esposa ele poderá realizar os negócios. Os homens transformam essas viagens de compras numa ocasião de gala – partem ornados de penas e conchas. Embora os homens sejam proprietários das casas, chefes de famílias e donos das esposas, a verdadeira iniciativa e o poder se acham nas mãos das mulheres.

Clastres (1974) realizou um estudo com os índios Guaiaquis do Paraguai e por meio do seu conto “O arco e o cesto” expõe que enquanto o menino Guaiaqui aos quatro ou cinco anos recebe do pai um pequeno arco adaptado ao seu tamanho e começa a praticar a arte da caça; a menina Guaiaqui de nove ou dez anos, recebe de sua mãe uma miniatura de cesto, e o transporta vazio imitando a sua mãe - cabeça baixa e pescoço estendido, preparando-se para seu futuro. Segundo o autor a jovem e o jovem se tornam tanto senhores como prisioneiros, ela do seu cesto e ele do seu arco. Quando morre um caçador, o seu arco e suas flechas são queimados, o mesmo ocorre quando morre uma mulher – o seu último cesto é queimado, pois creem que como símbolos das pessoas não poderiam sobreviver a elas.

Os Guaiaquis acreditam que se o caçador comer da própria caça atrairá sobre ele o azar na caça.

A teoria indígena apóia-se simplesmente na idéia de que a conjunção entre o caçador e os animais mortos, no plano do consumo, implicaria uma disjunção entre o caçador e os animais vivos, no plano de “produção” (CLASTRES, 1974, p. 80, grifo do autor).

O tabu obriga o indivíduo a se separar de sua caça, tornando-os dependentes uns dos outros, já que o homem morreria de fome se separasse da tribo. Nessa tribo existem mais homens do que mulheres, o excedente de homens é absorvido pelas mulheres como maridos secundários; o que desagrada o primeiro marido, que não tem escolha, já que entre os Guaiaqui, as relações com o alimento animal e as mulheres passam pelos outros homens. Segundo Clastres (1974) garante-se assim a existência da sociedade pela interdependência dos caçadores e pela divisão das mulheres.

É importante observar que tanto nas tribos estudadas por Mead (2006) como na estudada por Clastres (1974) existiam alguns poucos membros que não se enquadravam nas regras estabelecidas pelas suas respectivas culturas.

[...] a posição do desajustado, o indivíduo cuja disposição inata é tão estranha à personalidade social exigida por sua cultura para sua idade, sexo, ou casta, que jamais conseguirá usar perfeitamente a vestimenta de personalidade que sua sociedade lhe confeccionou (MEAD, 2006, p. 275).

E, estes eram excluídos, penalizados, viviam a margem das suas sociedades. “Tornou-se moda agrupar todos aqueles que não aceitam a norma cultural como neuróticos, indivíduos alienados da “realidade” [...]” (MEAD, 2006, p. 278, grifo do autor).

Diante do poema de Vitor Hugo, das constatações de Mead (2006) e dos estudos de Clastres (1974) constata-se que as diferenças de personalidade entre os sexos são criações culturais, fruto de uma construção histórica e sociocultural, às quais cada geração, masculina e feminina, é treinada a aceitar e que são várias as estratégias utilizadas para fazer o homem e a mulher crerem que devem ser, agir, pensar de uma maneira ou de outra.

Referindo-se ao Brasil, Almeida (1996) afirma que o que interessava nos anos iniciais do século XX era uma mulher que fosse capaz de: “Reproduzir e dar homens fortes para a nação a qual se expandiria cada vez mais em seu desenvolvimento, alinhando-se com as grandes nações do mundo” (ALMEIDA, 1996, p. 73).

Portanto, a mulher deveria permanecer no lar, amamentando os filhos ao invés de vender a sua força de trabalho. Conforme Almeida (1998) havia a preocupação dos donos do poder de que a independência econômica feminina pudesse oferecer às mulheres a possibilidade de escolhas - se desejavam ou não os encargos do matrimônio e a responsabilidade de ter filhos.

Para Almeida (1998) ensinar crianças, por parte das aspirações sociais, foi uma maneira domesticada de abrir às mulheres um espaço público que prolongasse as tarefas realizadas no lar. Contudo, para as mulheres essa foi uma possibilidade de liberação econômica encontrada para realizarem-se no campo profissional, ainda que isso representasse a concordância com uma profissão envolta na aura da maternidade e da missão.

Como o ensino secundário, com seu perfil marcadamente propedêutico, destinava-se apenas àquelas que pretendiam prosseguir os estudos até o nível superior, e este era vedado às mulheres, as escolas normais, nascidas como ramo de ensino que se sobrepunha ao primário e com uma característica marcadamente profissionalizante, converteram-se em uma das poucas

oportunidades de continuação dos estudos para as mulheres (BRUSHINI; AMADO, 1988, p. 5).

Trilhando por este caminho a mulher aproximou-se do magistério, trazendo suas já moldadas habilidades para lidar com crianças e de alguma maneira encontrando uma saída para a sua profissionalização e independência. O que nos leva na atualidade a ter “[...] a presença quase absoluta das mulheres, sobretudo no magistério de 1ª a 4ª série [...]” (NUNES, 2005, p. 143). Para Carvalho (1996, p. 78) “Os dados indicam que, nas primeiras quatro séries do 1º grau (antigo primário), a predominância feminina já vem desde os anos 20 deste século no Brasil”. A autora refere-se ao século XX. Pesquisas mais recentes realizadas por Souza (2008) demonstram que da educação infantil ao ensino superior as mulheres representam 78,2% do total de professores brasileiros.

Os estudos de Bruschini e Amado (1988) demonstram que embora nos anos 80 do século XX as mulheres fossem maioria na rede de ensino, os melhores salários eram dos homens, ou seja, 75% dos professores/as eram empregados do Estado desses 84,5% eram mulheres, e a renda média dos professores em toda rede era de 5,3 salários mínimos, e o das professoras não ultrapassavam 1,9 salários mínimos.

Para Demartini e Antunes (1993) embora a profissão tenha sido desde os seus primórdios – feminina, a carreira era inicialmente masculina, ou seja, embora as mulheres fossem maioria absoluta no ensino primário contraditoriamente os postos de direção e os melhores salários cabiam aos homens. Segundo as autoras a permanência do homem no ensino primário ocorria por um curto período de sua trajetória profissional, pois logo após iniciarem suas atividades eram promovidos a diretores ou convidados para assumir cargos técnicos; de 100 mulheres entrevistadas em 1920, apenas uma havia chegado ao cargo de inspetora.

No entanto, gradualmente a mulher foi mudando esta realidade e passou a ocupar os mais variados cargos na educação; as pesquisas de Carvalho (1996) revelam que em 1990 a rede estadual de ensino de São Paulo já contava com 72,3% de supervisoras; 76,0% de diretoras; 79,5% de assistentes de direção.

Embora haja a concepção de que a docência é uma profissão de mulheres pela possibilidade de jornadas parciais que possibilitem conjugar o público com o privado; em 1978 Bruschini e Amado (1988) entrevistaram 50 mulheres das quais 60% lecionavam mais de 35 horas semanais e trabalhavam mais cinco horas em casa e o salário da mulher embora fosse baixo, representava ainda assim 50% da renda familiar. Segundo Souza (2008) as

mulheres representam dois terços do total de docentes com jornadas superiores a 30 horas semanais. Desta forma, constata-se que, embora a professora tenha uma jornada de trabalho tão intensa quanto o professor e remuneração inferior, a mulher-professora tem participação ativa no orçamento familiar.

O estudo exploratório sobre o professor brasileiro (BRASIL, 2009) realizado com base no Censo Escolar da Educação Básica de 2007, revelou que o perfil do profissional da educação no Brasil é de sexo feminino e que gradativamente está se modificando. Segundo a pesquisa são mulheres: 97,9 dos professores de creches; 96,1 dos professores da pré-escola; 91,2 dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); 74,4 dos professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano); 64,4 no ensino médio e finalmente no ensino profissional 46,7.

Batista e Codo (2002, p. 62) observam que: “Esse processo está acontecendo a um ritmo menor no primeiro grau, o local onde a identidade com a reprodução no trabalho de cuidar é mais evidente, na medida em que é mais tipicamente feminina, a categoria é também mais lentamente desfeminizada”.

Batista e Codo (2002) expõem que na atualidade a mulher assume o papel de provedora, sendo responsável pela família e assumindo um espaço tido como masculino. A mulher realiza as tarefas femininas e ao mesmo tempo as jornadas masculinas, de modo que a mulher tem jornada dupla de trabalho. “[...] trata-se de uma dona-de-casa metamorfoseada em pai provedor” (BATISTA; CODO, 2002, p. 67).

Após verificar os vários desafios enfrentados pelo professor/a e verificar que se trata de uma carreira permeada por inúmeros desafios, pôde-se verificar que para a mulher de carreira docente o contexto é ainda mais desafiador. A professora enfrenta ainda menor remuneração e conseqüentemente maior carga de trabalho e a dupla, muitas vezes, tripla jornada, tem que conciliar as tarefas ditas “femininas” com as ditas “masculinas”. Diante dos tantos desafios enfrentados pela mulher de carreira docente questiona-se - como estará a sua qualidade de vida?

CAPITULO 2 QUALIDADE DE VIDA NA CARREIRA DOCENTE

1.1 Qualidade de Vida

É quando apresentamos nosso modo de ver o mundo e o homem dele construtor e por ele construído, o ser humano integral – integrador de seus diferentes ambientes internos e externos de vida e possibilitador de integrações a outros, sucessivamente. O homem, razão da própria sociedade, medida de todas as coisas sociais (BERTANI, 2007, p. 20).

A vida para ser de qualidade deve ter como base a satisfação das necessidades mais elementares da vida humana como: alimentação, habitação, trabalho, educação, saúde e lazer, para que os sujeitos nela inseridos possam desenvolver as suas potencialidades ao máximo. Conforme Rufino Netto (1994) possam viver, amar, trabalhar, produzir bens, serviços, ciência ou arte.

[...] pode-se dizer que a questão da qualidade de vida diz respeito ao padrão que a própria sociedade define e se mobiliza para conquistar, consciente ou inconscientemente, e ao conjunto das políticas públicas e sociais que induzem e norteiam o desenvolvimento humano, as mudanças positivas no modo, nas condições e estilos de vida, cabendo parcela significativa da formulação e das responsabilidades ao denominado setor saúde (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2004, p. 13).

Conforme Minayo, Hartz e Buss (2004, p. 4) Qualidade de vida “[...] é uma construção social com a marca da relatividade cultural”. Para as autoras a relatividade da noção de qualidade de vida tem pelo menos três fóruns de referência histórica – cada sociedade tem o seu próprio parâmetro de qualidade de vida, que se alteram em diferentes momentos históricos; Cultural – diferentes povos têm diferentes necessidades, valores e tradições; estratificações ou classes sociais –

[...] as sociedades em que as desigualdades e heterogeneidades são muito fortes mostram que os padrões e as concepções de bem-estar são também estratificados: a idéia de qualidade de vida está relacionada ao bem-estar das camadas superiores e à passagem de um limiar a outro (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2004, p. 4).

Segundo Albuquerque (2003) é preciso compreender a complexidade das relações sociais que criam, sustentam, reproduzem e transformam as estruturas a partir do ponto de vista dos atores sociais envolvidos, pois a vida é fruto de relações sociais e a qualidade depende do resultado dessas relações. Por conseguinte, as condições econômicas, políticas e

sociais onde os homens se encontram inseridos são fundamentais para qualidade de vida, e é ao mesmo tempo o que mantém a maioria dos homens distantes dessa condição. Para Matos (1998) quando mais aperfeiçoada a democracia, mais abrangente é a noção de qualidade de vida, da condição de bem-estar da sociedade e da justeza ao acesso dos bens materiais e culturais. O Grupo de Qualidade de Vida (WHOQOL) criado pela Organização Mundial de Saúde define qualidade de vida como:

A percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e do sistema de valores em que vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (THE WORLD HEALTH ORGANIZATION QUALITY OF LIFE ASSESSMENT, 1995, p. 1405).

A definição de Qualidade de Vida segundo Lolas (2001) passa por uma forte imbricação entre o social, econômico e pessoal – qualidade de vida é uma percepção particular, complexa e multidimensional. Assim sendo, o que pode parecer uma vida de qualidade para um, pode ser para outro, uma vida sem qualidade, ou vice-versa. Ainda que cada ser humano tenha a sua própria maneira de ver o mundo e seus próprios valores, é vital que se considere que há condições absolutamente básicas e necessárias, são elas direito de todo cidadão e dever do Estado a sua garantia.

O patamar material mínimo e universal para se falar em qualidade de vida diz respeito à satisfação das necessidades mais elementares da vida humana: alimentação, acesso a água potável, habitação, trabalho, educação, saúde e lazer; elementos materiais que têm como referência noções relativas de conforto, bem-estar e realização individual e coletiva (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2004, p. 5).

Seidl e Zannon (2004) expõem que a partir de 1990 consolida-se um consenso entre os estudiosos do tema Qualidade de vida (QV), quanto a dois aspectos, subjetividade – trata-se da percepção da pessoa sobre o seu estado de saúde, é preciso considerar a visão do sujeito e não mais a dos cientistas e profissionais da saúde; multidimensionalidade – “[...] o construto é composto por diferentes dimensões” (SEIDL; ZANNON, 2004, p. 5).

A busca por instrumentos quantitativos e qualitativos que pudessem dar conta de identificar essas dimensões segundo Seidl e Zannon (2004) tem sido objeto de pesquisa científica e através de estudos da Organização Mundial de Saúde (OMS), um *construto* foi reconhecido a partir de quatro grandes fatores: física; psicológica; do relacionamento social; do ambiente - sempre considerando a percepção do sujeito em relação às dimensões.

Minayo, Hartz e Buss comentam que entre os vários indicadores de qualidade de vida existentes um dos mais importantes é Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que foi elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é formado pela soma dos níveis de renda, saúde e educação e posteriormente a divisão por três, as autoras explicam que – “A renda é avaliada pelo PIB real *per capita*; a saúde, pela esperança de vida ao nascer e a educação, pela taxa de alfabetização de adultos e taxas de matrículas nos níveis primário, secundário e terciário combinados” (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000, p. 8).

O Índice de Qualidade de Vida (IQV) de São Paulo - Brasil, criado pelo jornal Folha de S. Paulo, conforme explicam Minayo, Hartz e Buss (2000) incluem um conjunto de nove fatores, ou seja: trabalho, segurança, moradia, serviços de saúde, dinheiro, estudo, qualidade do ar, lazer e serviços de transporte; esses elementos são analisados a partir do ponto de vista da população, que é dividida por faixa de renda, escolaridade, categoria social, sexo e faixa etária.

Qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000, p. 3).

Conforme exposto por estudiosos e pesquisadores da área, mensurar qualidade de vida é desafiador, pois - cada sociedade tem a sua própria medida de qualidade de vida, que se modifica no correr da história; é cultural, cada povo tem suas crenças e valores; uma sociedade estratificada tem conceitos de qualidade de vida estratificados; qualidade de vida depende do estilo de vida, da visão de democracia dos cidadãos, do conjunto de políticas públicas e sociais e ainda a análise da qualidade de vida deve partir da percepção do próprio sujeito.

Verifica-se, portanto o desafio que é entender e verificar qualidade de vida e que, por conseguinte será entender a qualidade de vida da mulher de carreira docente, a próxima empreitada a que a pesquisadora se propõe - em que contexto a mulher de carreira docente trabalha; realiza atividades escolares no espaço familiar; pratica atividades físicas; tem tempo e recursos para o lazer; quais são as principais dificuldades enfrentadas por elas.

2.2 Qualidade de vida na carreira docente

O adoecimento dos professores, além de estar circunscrito a uma realidade marcada pelos baixos salários, pela carga horária excessiva, pela violência no ambiente escolar, por pressões políticas dos órgãos gerenciadores, entre outras questões, deve ser compreendido como uma forma de resistência docente, uma “estratégia” que objetiva, em última instância, a preservação da saúde (SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2008, p. 25, grifo do autor).

Para a compreensão das questões relativas à qualidade de vida do professor/a, é fundamental que se entenda a dimensão do que é ser professor/a na atualidade, o desafio enfrentado, e o que se espera deste profissional.

Segundo Esteve (1999a) há um desconforto em relação ao papel do profissional de carreira docente – O mal-estar docente - “[...] um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como profissional desajustado devido à mudança social” (ESTEVE, 1999a, p. 97). Para o autor houve mudanças sociais e, por conseguinte mudanças na educação - passou-se de uma educação de elite para uma educação de massa e os professores/as se encontram diante de uma série de condições imprevistas para as quais não foram preparados.

[...] o mal-estar docente explicar-se-ia, assim, em função do hiato existente entre uma Escola que continua sujeita às idiossincrasias de um modelo de intervenção pedagógica obsoleto e as transformações globais do mundo em que vivemos (COSME, 2004, p. 198).

Diante deste contexto o professor/a é muitas vezes culpabilizado pelas falhas do sistema de ensino, deste modo, encara a profissão com desencanto e desilusão, e algumas vezes, responsabiliza-se pelos problemas do ensino.

Para Esteve (1999b) o mal-estar docente pode ser ocasionado devido a fatores de primeira ordem - aqueles que estão diretamente ligados a ação dos professores/as em sala de aula e provocam sentimentos e emoções negativas, são vistos como atribuição do professor/a; e pelos fatores de segunda ordem que estão ligados as condições ambientais em que se exerce a docência e afetam a motivação do professor/a gerando sentimentos de desajustamento e impotência.

Para o autor são doze os elementos da transformação no sistema escolar, que vão desde o aumento das exigências e responsabilidades do professor/a; a ausência da família do processo educativo; as questões da informatização da educação; a perda do consenso dos valores básicos que devem ser ensinados; a descrença na educação que já não garante boas

oportunidades futuras; a desvalorização do professor/a; a escassez dos recursos materiais; as mudanças das relações entre professores/as e alunos/as – que traz a preocupação com a violência nas escolas; até a fragmentação do trabalho do professor/a. A seguir será feita uma reflexão sobre esses aspectos:

Aumento das exigências e responsabilidades do professor/a – além do dominar a disciplina, o professor/a deve ser pedagogo, cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos/as, da educação sexual, da inclusão de alunos/as com deficiências, etc.

A função do professor do ensino primário subentende ensinar, isto é, transmitir conhecimentos específicos e diversificados aos alunos, organizar o trabalho na sala de aula, manter a disciplina, estabelecer relações com as famílias, ter um papel de educador junto dos alunos, e ainda, promover a animação de actividades escolares e para escolares, o que implica desgaste, fadiga, eventualmente problemas, e, sobretudo, capacidade de integração (GONÇALVES, 2000, p. 156).

O professor/a vê-se diante de um contexto cada vez mais complexo e não possui clareza de suas atribuições e responsabilidades. Para Sacristan (1999) os anseios educativos a que o professor/a deve responder crescem a cada dia, ao mesmo tempo em que se tornam mais etéreos e invisíveis. Deve-se considerar ainda que, na maioria das vezes, o professor/a é cobrado a cumprir todas estas exigências sem ter tido a formação para tal. Para Esteve (1999a) o professor/a sofre um verdadeiro choque quando termina a universidade e entra em uma sala de aula, com quarenta alunos/as, em um bairro de periferia. “Este paradoxo explica-se pela existência de uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino” (NÓVOA, 1999, p. 22).

Inibição educativa de outros agentes de socialização – com a incorporação da mulher no mercado de trabalho foi delegado à escola mais responsabilidades na formação dos valores básicos dos alunos/as. Espera-se que princípios básicos de educação como: lavar as mãos, jogar o papel no lixo, cuidar bem do material escolar, etc. sejam ensinados pelo professor/a.

Desenvolvimento de fontes de informação alternativas – o professor/a vê-se obrigado a modificar o seu papel tradicional, ou seja, agregar às aulas os recursos audiovisuais – televisão, internet, intranet, redes sociais, etc. Mudanças para as quais nem sempre se encontra preparado/a.

Ruptura do consenso social sobre educação – no passado havia um consenso sobre os valores básicos que deveriam ser transmitidos pela educação, atualmente a sociedade defende modelos de educação antagônicos, são diferentes sensibilidades culturais e linguísticas: “Não é fácil para o professor entender os alunos que as compõem, uma vez que estas subculturas e tribos urbanas nascem, florescem e desaparecem a um ritmo cada vez mais rápido” (ESTEVE, 1999a, p. 102).

Aumento das contradições no exercício da docência – Em virtude da ruptura do consenso sobre educação, as contradições no exercício da profissão se tornam cada vez mais frequentes, colocando o/a profissional diante de críticas “[...] tanto no plano de valores como no domínio metodológico, independentemente do modelo que escolher” (ESTEVE, 1999a, p. 103); “As contradições que se jogam na escola atravessam a todos os níveis as relações interpessoais, geram desconforto e mal-estar, provocam desconfianças e autolimitações [...]” (CAVACO, 1999, p. 158).

Para Cavaco (1999) é uma incongruência o que se exige do professor/a – ele/ela deve manter um discurso que celebre a democratização, a cooperação e a solidariedade e ao mesmo tempo atuar de forma a hierarquizar, selecionar, infligir concorrência e competição. Ou ainda conforme Cosme (2004, p. 198) “[...] a sua missão é uma missão impossível face à discrepância existente, hoje, entre os princípios e os pressupostos que orientaram a escolarização no passado e o mundo em que vivemos”.

Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo – Se há vinte anos cursar universidade assegurava bom emprego e compensações econômicas, na atualidade segundo Esteve (1999a) - não asseguram nada. A sociedade deixou de acreditar na educação como garantia de um futuro melhor.

Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo – houve a retirada do apoio da sociedade e a culpabilização dos professores/as por todos os males e fracassos da educação. A situação é sempre vista da seguinte maneira “[...] se tudo corre bem os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais” (ESTEVE, 1999a, p. 105).

Desvalorização social do professor – nos tempos atuais os valores como o ‘saber’ a ‘abnegação’, a ‘vocação’ já não são mais apreciados como no passado, o que importa são os

critérios econômicos, deste modo, em virtude dos salários baixos os professores/as se tornam profissionais desvalorizados: “[...] os professores/as do ensino primário já não são, ao lado dos párocos, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas da província; os professores/as do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades [...]” (NÓVOA, 1999, p. 19).

Mudança dos conteúdos curriculares – a insegurança do professor/a diante da velocidade da criação e da socialização de informações leva a dilemas como: “Quem poderia estar seguro, no momento atual, de ensinar os últimos conhecimentos em sua área?” (ESTEVE, 1999a, p. 105). Ou ainda como ressaltam Batista e Codo (2002, p.71) “A crise de identidade do educador é também o resultado singelo do fato de que ele, atualmente, não tem segurança a respeito do que deve saber e ensinar e de como deve ensinar”.

Escassez de recursos materiais – Os recursos materiais são insuficientes e as condições de trabalho inadequadas. É preciso haver maiores investimentos na área da educação. Os pesquisadores Batista e Odelius (2002b) realizaram uma pesquisa sobre a infra-estrutura das escolas de todo o Brasil e constataram que “[...] as escolas públicas estaduais funcionam com um mínimo indispensável e se caracterizam por possuir condições de trabalho ruins” (BATISTA; ODELIUS, 2002b, p. 325).

Embora o Ministério da Educação e Cultura (MEC) objetive atingir o investimento na área da educação de 7% do PIB – Produto Interno Bruto, até 2020, no momento desta pesquisa, tramita no congresso um projeto para que se garanta o investimento na educação de no mínimo 7% do PIB - Produto Interno Bruto, já em 2012. Os estudos realizados por Amaral (2011) mostram que o Brasil precisará investir muito mais do que 10% do PIB para que possa ser comparado com os Estados Unidos da América e com países europeus, pois, segundo o autor é preciso considerar o valor do PIB do país, bem como a dimensão do alunado que deverá ser atendido.

Para Amaral (2011) se considerarmos que o Brasil investe na atualidade US\$ 959,00 por pessoa em idade educacional e que se investir 10% do PIB o investimento anual por aluno será de US\$ 2.398,00, não há dúvidas de que representará um grande avanço. Mas ainda assim, se outros países investissem o equivalente a 10% de seus PIBs, em educação, o Brasil ainda estaria distante de investir tanto quanto eles, ou seja: Botswana - país da África Austral (US\$ 2.532,00); África do Sul (US\$ 2.694,00); Cuba (US\$ 4.152,00); México (US\$ 3.738,00); Argentina (US\$ 4.152,00); Chile (US\$ 4.425,00); Uruguai (US\$ 4.647,00); Rússia (US\$ 6.845,00).

As pesquisas de Amaral (2011) demonstram que para o Brasil estar no mesmo patamar dos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) o país precisará investir US\$ 4.456,00, por pessoa em idade escolar, o que equivalerá direcionar 20% do PIB para educação. Investimento tão alto pode ser inviável na atualidade, contudo retrata a urgente necessidade dos governantes brasileiros direcionarem esforços e recursos financeiros para a Educação, o que consequentemente proporcionará aos professores/as melhores condições de trabalho.

Mudanças na relação professor/a aluno/a – No passado os professores/as tinham muitos direitos, no entanto, na atualidade o professor/a é muitas vezes vítima de agressões verbais, físicas e psicológicas. Para Esteve (1999b) embora o problema da violência física seja minoritário e isolado, do ponto de vista psicológico provoca mal-estar e insegurança entre os/as profissionais.

Conforme Ferraz (2007) um estudo sobre violência realizada nas escolas pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) em parceria com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) no ano de 2006, com aproximadamente 700 professores/as revelou que os tipos de agressões mais comuns nas escolas são: verbal (96%); atos de vandalismo (88,5%); agressão física (82%).

Fragmentação do trabalho do professor/a – As responsabilidades dos professores/as são múltiplas e é causa fundamental do seu esgotamento. O professor/a deve além de ministrar aulas, desenvolver tarefas administrativas, orientar alunos/as, atender pais/mães, participar de reuniões, seminários, e até mesmo vigiar edifícios, materiais e recreios.

Para Esteve (1999a) as repercussões da mudança social na vida dos professores/as são várias, entre elas: sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais na prática do ensino; pedidos de transferência, como forma de fugir de situações conflituosas; desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza; desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); absentismo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada; depreciação do eu; autculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino; reações neuróticas; depressões etc.

A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de

trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma actuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável (ESTEVE, 1999a, p. 120).

As pesquisas realizadas por Esteve (1999b) por um período de sete anos apontam que é evidente o processo de deterioração da saúde dos professores/as, especialmente no que diz respeito a problemas otorrinolaringológicos e psiquiátricos.

As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (NÓVOA, 1999, p. 22).

Codo e Vasques-Menezes (2002b, p. 237) preocupam-se com o *burnout*: “Mas existe outro professor habitando nossas lembranças: Um homem, uma mulher cansados, abatidos, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu. [...] entram em *burnout*”. O *Burnout* é conhecido como a “síndrome da desistência”, um sentimento crônico de apatia, despersonalização e desânimo que afeta especialmente os trabalhadores/as encarregados/as de cuidar, entre eles/elas o professor/a.

[...] algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente... É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002b, p. 128, grifo do autor).

Para Batista e Pinto (2002) o aumento da violência nas escolas contribui com a síndrome do burnout, porquanto degrada, desvaloriza e desorganiza o ambiente de trabalho; cria sentimentos de insegurança permanente; dificulta a construção dos laços afetivos – “[...] pode propiciar o estabelecimento de uma lógica de “caça às bruxas” rasgando o tecido social ao impor a desconfiança e a interdição da liberdade como formas de sociabilidade (BATISTA; PINTO, 2002, p. 318, grifo do autor).

Segundo Codo e Vasques-Menezes (2002b) a síndrome envolve três componentes: exaustão emocional – os trabalhadores/as sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo, esgotaram-se os recursos emocionais e a energia; despersonalização – há uma coisificação da relação, um endurecimento afetivo, o trabalhador/a desenvolve atitudes negativas em relação aos usuários/as e ou clientes; e falta envolvimento pessoal no trabalho. Para os autores é através da combinação destes três componentes que se avalia o nível de *burnout* do trabalhador/a.

O burnout é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002b, p. 254).

Os resultados dos estudos feitos por Codo e Vasques-Menezes (2002b) com 52.000 sujeitos, em 1.440 escolas nos 27 estados da federação demonstram que a presença do *burnout* encontrada nos trabalhadores/as da educação é preocupante, segundo os autores a situação é a seguinte: Despersonalização - baixa: 69,1%, moderada: 20,2%, alta: 10,7%; Exaustão emocional - baixa: 47,9%, moderada: 27%, alta: 24,1%; Envolvimento pessoal – baixa: 31,6%, moderada: 31,5%, alta 37,0%. “Se perguntarmos pela incidência, em nível preocupante, de pelo menos uma das três subescalas que compõem *burnout*, estaremos falando de 48,4% da categoria. Para efeitos práticos, a metade de toda a população estudada” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002b, p. 250).

Os estudos de Codo e Vasques-Menezes (2002b) revelaram que - praticamente a metade dos trabalhadores/as da educação sofre com algum sintoma de *burnout*; em cada quatro educadores/as um sofre de exaustão emocional; dos professores/as que estão insatisfeitos e descomprometidos 94,5% têm burnout. Ou seja, o professor/a adoece e para os autores a situação pode conduzir a falência da educação.

Diante do exposto verifica-se que o sistema educacional apresenta grandes desafios para a sociedade, estado e professores/as. Portanto é fundamental que todos estejam cientes de que os docentes não são responsáveis pelas incongruências da educação e como afirma Esteve (1999a, p. 104) “Ora, mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas”. Visto que os professores/as adoecem.

É o que dizem os estudos realizados por Machiori, Barros e Oliveira (2005) na cidade de Vitória-ES, em 27 escolas da rede municipal, com 607 professores/as. As pesquisadoras buscaram compreender quais eram as principais fontes de tensão e cansaço no trabalho do professor/a e detectaram que a má remuneração representa 83,03%; o ritmo de trabalho intenso 74,46%; o número excessivo de alunos/as por turma 69,85%; não sentir-se valorizado pelo trabalho que executa 65,24%; ruído 58,48%; posturas penosas e fatigantes por tempo elevado 53,54%; elevado volume de trabalho 52,39%; invasão das atividades escolares no espaço familiar 36,08%, entre outros.

Machiori, Barros e Oliveira (2005) levantaram os principais problemas de saúde enfrentados pelos professores/as que haviam necessitado de atendimento médico nos últimos seis meses que antecederam a pesquisa, os problemas de saúde enfrentados pelos

professores/as foram os seguintes: 49,26% osteoarticulares, 47,78% respiratórios, 44,98% mentais, 43,49% gastrointestinais, 37,07% neurológicos, 33,94% cardíacos; 27,68% auditivos, 21,91 dermatológicos, 16,47% aparelho genitourinário.

De acordo com as diferentes formas de utilização da força de trabalho, que neste caso é majoritariamente feminina, e diante do fato de que a maioria dessas professoras tem uma tripla jornada de trabalho (aí incluído o trabalho doméstico), vamos encontrar formas distintas de sofrimento e desgaste, decorrentes do uso deformado e deformante tanto de seu corpo como de suas potencialidades psíquicas (NEVES; SILVA, 2006, p. 69, grifo do autor).

Ao longo das suas investigações em João Pessoa-PB, com professoras do ensino fundamental I as pesquisadoras Neves e Silva (2006) verificaram que havia por parte das professoras várias queixas sobre o trabalho na carreira docente, entre elas – o custo psíquico do envolvimento emocional com os problemas dos alunos/as; a desvalorização social do seu trabalho; a exigência do domínio de temas diferentes e em constante mudança; classes numerosas; a inexistência de tempo para descanso e lazer; a extensiva jornada de trabalho; sentimento de culpa por não conseguirem conciliar satisfatoriamente as atividades domésticas e familiares; a culpabilização do professor/a pelo fracasso da escola; a precária formação inicial; os baixos salários, além da falta de compromisso político com a educação. “[...] o que, por sua vez, provoca na maioria o sentimento de extremo desencanto e a sensação de incapacidade para o exercício de sua atividade diária” (NEVES; SILVA, 2006, p. 69).

Com relação à saúde-doença, especificamente doenças, Neves e Silva (2006) averiguaram problemas relativos à voz – uso intenso e má colocação; problemas alérgicos – decorrentes do pó do giz; problemas de visão – esforço visual inerente à atividade; problemas na coluna vertebral, de músculos e varizes – consequência da postura do corpo e esforço físico. Além do cansaço, alterações digestivas, insônia, dores de cabeça; para as pesquisadoras, as docentes em maior e menor grau manifestam sinais de sofrimento psíquico, desânimo, fadiga, depressão etc.

A pesquisa Saúde e Condições de Trabalho, realizada pela DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, com professores/as do Ensino Fundamental, Médio e Pré-delegados, teve como objetivo averiguar as condições de trabalho e saúde do professor/a. A reflexão que se seguirá está baseada nos estudos de Figueiras (2010).

A pesquisa confirmou a maioria feminina no ensino fundamental e médio 67,4%; que a grande maioria, ou seja, 73,3% têm mais de 35 anos e que 56,4% estão na carreira docente a

mais de 16 anos. O que indica que provavelmente os professores/as entrevistados iniciaram suas carreiras na docência em torno dos 20 anos de idade.

O estudo constatou que apesar da maioria (63,6%) dos professores/as trabalharem mais de 30 horas semanais, 40,7% deles/as ainda precisam complementar o salário com outras atividades. Quanto às condições de trabalho mais da metade dos professores/as pesquisados têm acima de 35 alunos em sala de aula e afirmam que o barulho (75,7%) é a maior fonte de incômodo no trabalho, seguido da ventilação, poeira e calor.

É importante observar que o que causa maior sofrimento aos professores/as no trabalho (75,5%) é “a dificuldade de aprendizagem dos alunos/as”, seguido pela (66,2%) “superlotação das salas de aulas”; (60,1%) “jornada de trabalho excessiva”; (57,5%) “violência na escola”; (49,1%) “situação social dos alunos/as”; (48,4%) “falta de recursos pedagógicos”; (49,9%) “dupla jornada” (trabalho remunerado + trabalho doméstico).

Os resultados evidenciam que o professor/a se preocupa e sofre pelas dificuldades e problemas pessoais dos alunos/as mais do que por qualquer outra razão; que as condições ambientais de trabalho do professor/a podem ser fonte de estresse e doenças – o educador trabalha com barulho excessivo, enfrentando calor, poeira, salas lotadas, falta de recursos; que a violência na escola é mais um desafio para o/a profissional; e que metade dos professores/as (49,9%), provavelmente, professoras fazem jornadas duplas.

A pesquisa também já traz amostras das consequências dos problemas enfrentados pelos professores/as indicando que o profissional está adoecendo. Ou seja, O estudo demonstra que 34,4% dos professores/as entrevistados ficaram afastados por motivo de doenças; 42,5% tiveram doença relacionada ao trabalho no último ano e que os sintomas mais frequentes são: “cansaço” (81,6%); “nervosismo” 67,8%; “problemas de voz” 65,8%; “dor de cabeça” 63,9; “ansiedade” 62,2%, além disso, acima de 50% dos professores/as pesquisados tem sintomas como: “angústia”, “esquecimento”, “dores musculares”, “dores na coluna”, “dores nas pernas”.

É relevante ressaltar que segundo a pesquisa quase 50% dos professores/as já tiveram diagnóstico confirmado de “estresse”, acima de 36% de “problemas de voz”, 26,6% de “depressão” e 25,4% de “hipertensão arterial”.

É possível que diagnósticos não tenham sido confirmados em virtude da lei 1.041/08 (SÃO PAULO, 2008) que limita a apenas seis por ano o número de faltas para consultas e tratamentos médicos, já que 35,4% dos professores/as deixaram de comparecer a consultas médicas devido à lei. Para reforçar ainda mais as difíceis condições de trabalho dos

professores/as, mais de 40% dizem frequentemente sentir cansaço, sobrecarga, frustração, cobrança, exaustão emocional em relação ao trabalho.

Portanto conforme relatam os vários pesquisadores do tema, constata-se que o professor/a enfrenta diversos desafios na sua carreira profissional – os problemas que levam ao mal estar docente; outros que conduzem ao *burnout*; as diversas patologias ocasionadas pela dupla ou tripla jornada de trabalho; os baixos salários; a sua culpabilização pelos problemas do ensino e muitos outros.

Ao concluir essa etapa do estudo a pesquisadora compreende que a qualidade na vida do professor/a está comprometida, entretanto, seguir-se-á para a etapa fundamental do trabalho - ouvir os sujeitos. O que dizem as mulheres de carreira docente?

CAPÍTULO 3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Entender a qualidade de vida da mulher de carreira docente é um processo de ampla complexidade, que pressupõe ao pesquisador/a várias questões a serem consideradas tais como: o local em que o/a profissional atua; em que fase do ciclo da carreira profissional se encontra - entrada, estabilização, diversificação, serenidade, distanciamento ou desinvestimento; como está constituída a sua vida familiar – se tem filhos – quantos, em que idade; qual a sua responsabilidade no orçamento familiar; se realiza dupla ou tripla jornadas e especialmente o envolvimento e comprometimento que tem para com os alunos/as. Portanto, a escolha do método é essencial para elucidar os fatos da realidade e contribuir com o conhecimento científico.

Para Minayo (1999) a pesquisa vincula pensamento e ação, deste modo a metodologia deve ser vista como um caminho do pensamento em conjunto com a prática exercida na realidade. Deve incluir concepções teóricas de abordagem e técnicas que propiciem a apreensão da realidade, além do olhar do pesquisador/a.

3.1 Opção metodológica

O percurso metodológico escolhido para a realização deste estudo foi a pesquisa qualitativa devido a sua capacidade de aprofundar a complexidade dos acontecimentos a serem pesquisados, pois como afirma Minayo (1999) a realidade é complexa e é muito mais rica do que o nosso limitado olhar.

A pesquisa qualitativa possibilita um campo inesgotável de possibilidades - proporciona ao pesquisador/a a vivência da pesquisa, já que nem o sujeito, o pesquisador/a ou o pesquisado podem ser ocultos; possibilita a compreensão do sujeito coletivo que expressa de forma típica o conjunto de vivências do seu grupo; através dela é possível ao pesquisador/a aprofundar o conhecimento em relação ao sujeito, aproximar-se de seus significados e vivências; além de que para a realização da pesquisa qualitativa o pesquisador/a precisa estar cômico de que a validade do sujeito é conhecida a partir dos significados que por ele lhe são atribuídos.

Esta pesquisa segue as premissas propostas por Martinelli (1999), ou seja, reconhece a singularidade do sujeito, por conseguinte, foi ao contexto em que ele vive, buscou escutá-lo, permitiu que se revelasse no discurso e na ação; buscou conhecer a experiência social do sujeito - o seu modo de vida, seus sentimentos, valores, costumes e práticas, enfim, sua

cultura como experiência social. “O que os sujeitos pensam do que está sendo pesquisado, não é só a minha visão de pesquisador em relação ao problema, mas é também o que o sujeito tem a me dizer” (MARTINELLI, 1999, p. 31).

Buscou-se fazer da pesquisa qualitativa um diálogo crítico e criativo com a realidade, visualizar o contexto e manter uma integração empática com o objeto em estudo. Com o objetivo de que os resultados desta pesquisa retornem como uma intervenção positiva na realidade das mulheres de carreira docente.

A teoria científica é uma atividade que organiza o pensamento e busca o diálogo com a realidade do sujeito, deste modo, procurou-se dar voz à mulher de carreira docente; explorar as questões relativas à sua qualidade de vida - através da sua própria experiência. E ainda, articular, compreender e analisar as realidades por elas apresentadas em conjunto com as teorias e metodologias propostas, de forma que se possa ter visão ampla das questões em estudo.

3.2 Cenário da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Franca, localizada no interior do estado de São Paulo, a uma altitude de 1.040 metros. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Franca possui uma área de 605.681 km², dos quais 84,571 km² estão em zona urbana, sua população está estimada em 318.640 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Franca destaca-se no setor coureiro-calçadista e segundo a Abicalçados (on line) produz anualmente em torno de 26 milhões de pares, sendo que 85% são para o público masculino. Franca possui 760 indústrias de calçados - 550 microempresas, 130 pequeno porte, 65 de tamanho médio e 13 são grandes fabricantes. A indústria coureiro-calçadista emprega aproximadamente 27,5 mil trabalhadores/as.

Franca faz parte das cidades que compõem a região da Alta Mogiana, que é conhecida mundialmente por produzir um café de qualidade excepcional. Segundo a Cooperativa de Cafeicultores e Agropecuaristas (COCAPEC) na atualidade a Alta Mogiana tem uma produção média anual de mais de 1 milhão de sacas de café, e aproximadamente 85% desta produção é formada por grãos de alta qualidade (COOPERATIVA DE CAFEICULTORES E AGROPECUARISTA, on line).

Franca possui clima tropical, com invernos secos, verões chuvosos e temperaturas moderadas durante todo o ano. A temperatura média anual é em torno de 18 °C.

Conforme dados IBGE cidades, dados referentes a 2009, a cidade de Franca possui 128 escolas de ensino pré-escolar - 1 escola da rede pública estadual, 56 escolas da rede pública municipal e 71 escolas da rede privada; no ensino fundamental são 107 escolas - 51 escolas da rede pública estadual, 26 escolas da rede pública municipal e 30 escolas da rede privada; no ensino médio são 42 escolas - 31 escolas da rede pública estadual e 11 escolas da rede privada (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, on line).

Com base nos dados acima, é possível inferir que no ensino pré-escolar a maioria das escolas é da rede privada, ou seja, 55%, enquanto que quase 44% são da rede municipal; já no ensino fundamental quase metade, 48% é da rede pública estadual, 24% da rede pública municipal e finalmente 28% da rede privada; no ensino médio temos 75% são escolas da rede pública estadual e aproximadamente 26% escolas da rede privada.

Ainda conforme dados do IBGE Cidades, referentes a 2009, na pré-escola há 397 docentes – 218 na rede pública municipal e 178 na rede privada; no ensino fundamental são 2262 Docentes - 1233 na rede pública estadual, 554 na rede pública municipal e 475 na rede privada; no ensino médio são 855 docentes - 651 na rede pública estadual e 204 na rede privada. Dos 3514 docentes, aproximadamente 22% estão na rede pública municipal, 53% estão na rede pública estadual e os outros 24% estão na rede privada.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) - Censo Educacional (2011), divulga que as matrículas na cidade de Franca estão distribuídas da seguinte forma: no **ensino pré-escolar** foram 8122 matrículas - 6745 na rede pública municipal e 1377 na rede privada; no **ensino fundamental I** foram 21831 matrículas - 7629 foram na rede pública estadual, 10341 na rede pública municipal e 3861 na rede privada; no **fundamental II** foram 23472 matrículas - 20372 na rede pública estadual e 3100 na rede privada; no **ensino médio** foram 14906 matrículas - 12902 foram na rede pública estadual e 2004 na rede privada; na **educação profissional nível técnico** foram 3782 matrículas - 1870 na rede pública estadual e 1912 na rede privada. Dos 72113 alunos matriculados 23,69% estão na rede municipal, 59,31% estão na rede pública estadual; aproximadamente 17% estão na rede privada (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, on line).

No **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** - Presencial foram 576 matrículas no **ensino fundamental** - 42 na rede pública estadual e 534 na rede pública municipal; no **ensino médio presencial** foram 998 matrículas - 12 na rede pública estadual e 986 na rede pública municipal. Para os cursos semi-presenciais do EJA, no **ensino fundamental** foram 243 matrículas e no **ensino médio** 503 matrículas ambos na rede pública municipal. Das 2320 dos

alunos matriculas no EJA – Educação de Jovens e Adultos, 97,6% deles encontra-se na rede pública municipal e apenas 2,32 na rede pública estadual.

Quanto a **Educação Especial**, no **ensino pré-escolar** foram 92 matrículas - 32 na rede pública municipal e 60 na rede privada; no **ensino fundamental I** foram 865 matrículas – 129 na rede pública estadual, 166 na rede pública municipal e 570 na rede privada; no **ensino fundamental II** foram 248 matrículas - 227 na rede pública estadual e 21 na rede pública municipal; no **ensino médio** foram 65 matrículas - 56 na rede pública estadual e nove na rede privada; no **ensino técnico** foram dez matrículas – três na rede pública estadual e sete na rede privada; no **ensino fundamental I EJA – Educação de Jovens e adultos** foram 11 matrículas – quatro na rede pública estadual e sete na rede pública municipal; no **ensino fundamental II** foram 15 matrículas na rede pública municipal. Na educação especial de um total de 1306 alunos matriculados 18,45% estão na rede pública municipal, 32% na rede pública estadual e os outros 49,46% encontram se na rede privada.

A pesquisa foi realizada em duas escolas na cidade de Franca, uma da rede pública municipal e outra da rede privada. A escolha por escolas que atendessem a populações distintas propiciaram ao pesquisador ampla visão, bem como um contraponto - escola pública municipal e escola privada que atendem respectivamente uma população de menor e maior poder aquisitivo.

As escolas selecionadas foram:

Colégio Alto Padrão Objetivo, escola privada da cidade de Franca-SP, situada em um espaço arquitetônico privilegiado, na Av. Dr. Armando Salles Oliveira, 201.

O colégio iniciou as suas atividades em 1920, e atende a população das mais variadas regiões de Franca e cidades vizinhas. A escola oferece ensino pré-escolar, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio e o curso preparatório para o vestibular.

O colégio Alto Padrão Objetivo atende aproximadamente um total de 1000 alunos/as, do quais em torno de 30% deles estão do ensino fundamental I - 1º ao 5º ano. O Colégio conta com uma equipe de 78 professores/as, sendo 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. No ensino pré-escolar são 12 professores – 83,3% do sexo feminino, 16,6% do sexo masculino; no ensino fundamental I são 14 professores/as – 85,7 do sexo feminino, 14,28% do sexo masculino; no ensino fundamental II são 22 professores/as – 54,5 do sexo masculino, 45,45 do sexo feminino; no ensino médio e extensivo são 30 professores/as – 76,6 do sexo masculino, 23,3% do sexo feminino.

Verifica-se, portanto que nos anos iniciais da educação encontra-se uma maioria de professoras - há apenas dois professores no ensino pré-escolar e no ensino fundamental I que

ministram aulas de educação física; enquanto que nos anos finais a situação se inverte e passa-se a ter uma maioria de professores, o que indica uma desfeminização da profissão nos níveis finais da educação.

Ao mesmo tempo a pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica Frei Lauro de Carvalho Borges, situada na Rua Cândido Carlos de Mello, 2860 Jardim do Éden.

Localizada na periferia da cidade de Franca, a Escola Municipal de Educação Básica Frei Lauro de Carvalho Borges iniciou suas atividades em 2002, e atende a população do bairro em que está localizada e dos bairros adjacentes. Atende principalmente os bairros: Brasilândia, Jardim Palma, Jardim Rivieira, Jardim Santa Mônica e também alunos/as provenientes da área rural.

A escola Frei Lauro de Carvalho Borges atende aproximadamente 700 alunos/as, todos do ensino fundamental I – 1º ao 5º ano; conta com uma equipe de 34 professores/as - 97,0% do sexo feminino, 2,9% do sexo masculino, há na equipe apenas um professor que ministra aulas de educação física. Os dados confirmam a feminização da carreira docente nos anos iniciais da educação.

A escolha pelo ensino fundamental I – 1º ao 5º ano foi em virtude de que essa investigação busca compreender a qualidade de vida da professora polivalente, que no contexto deste estudo é aquela que ministra várias disciplinas, ou seja, português, matemática, geografia, história, ciências, artes e permanece todo o período na mesma sala de aula, com a mesma turma. Na escola privada os alunos/as se retiram da sala para as aulas específicas de educação física, inglês, música e informática que são ministradas por outros professores/as; já na escola pública municipal os alunos/as se ausentam para as aulas de educação física e música, também ministradas por outros professores/as.

A amostra foi composta por quatro sujeitos e como é objetivo desse estudo compreender a qualidade de vida da mulher de carreira docente, decidiu-se pelas professoras que estavam na profissão por mais tempo. De forma que, duas professoras de cada escola foram convidadas para compartilhar deste estudo e participaram com satisfação da entrevista, realizada na própria escola, em horário agendado com elas.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Considerou-se relevante a apresentação dos sujeitos da pesquisa que cooperaram e despojaram da sua privacidade para compartilhar experiências e lembranças vividas durante o seu percurso profissional.

Todas as professoras selecionadas concordaram prontamente em contribuir com o estudo e a entrevista foi realizada de acordo com a disponibilidade de cada uma delas.

Em atenção a questões éticas os verdadeiros nomes dos sujeitos foram omitidos, utilizando-se de nomes fictícios.

A primeira professora entrevistada foi Sônia, 72 anos de idade e três filhos – sendo dois do sexo masculino e uma do sexo feminino - que também é professora. Há 50 anos atua na carreira docente, atendendo o ensino fundamental I, especificamente alfabetização. Os seus rendimentos sempre tiveram participação importante no orçamento familiar, inclusive na educação dos filhos. Sônia demonstrou ter orgulho da profissão, fazendo longa reflexão sobre sua carreira, relembrando épocas em que foi professora em fazendas e da satisfação que o avô sentia por ter uma neta professora. Atualmente é professora em uma escola da rede privada na cidade de Franca.

A segunda professora entrevistada foi Helena, ela tem 48 anos de idade e dois filhos – ambos do sexo masculino. Há mais de 20 anos atua na carreira docente, atendendo o ensino fundamental I. Há aproximadamente uma década trabalha os dois períodos. Os seus rendimentos chegaram a representar 70% do orçamento familiar. Helena se emocionou durante a entrevista falando do amor e dedicação que tem para com a profissão, que para ela é uma “missão”. Emocionou-se ainda ao falar do desafio que é conciliar a carreira com as responsabilidades no lar e a família. Atualmente é professora em uma escola da rede privada na cidade de Franca.

A terceira professora entrevistada foi Rita, ela tem 50 anos de idade e dois filhos – ambos do sexo masculino. Há 30 anos atua na carreira docente, ingressou com classe especial, trabalhando com deficientes, a maior parte de sua vida profissional trabalhou dois períodos, trabalhou também com classes seriadas, ou seja, quatro séries em uma sala só. Os seus rendimentos representaram 80% do orçamento familiar. Rita emocionou-se algumas vezes durante a entrevista, especialmente quando relatou a enorme preocupação e responsabilidade com a aprendizagem dos alunos/as e também quando falou da importância da carreira na própria formação e na formação dos filhos. Atualmente é professora em uma escola da rede pública municipal na cidade de Franca.

A quarta professora entrevistada foi Rosa, ela tem 50 anos de idade e dois filhos – ambos do sexo masculino. Há 22 anos atua na carreira docente, atendendo o ensino pré-escolar e o primeiro ano do ensino fundamental I, há doze anos trabalha dois períodos. Os seus rendimentos chegaram a representar 90% do orçamento familiar. Rosa emocionou-se várias vezes durante a entrevista - enquanto relembrava as dificuldades para estudar os filhos e o quanto o seu trabalho contribuiu na formação deles; emocionou-se ainda mais enquanto relatava o amor e a preocupação que tem para com todos os seus alunos/as, especialmente para com aqueles que não possuem recursos financeiros. Atualmente é professora em uma escola da rede pública municipal na cidade de Franca.

Para o estudo adotou-se as recomendações de Minayo, que considera que a seleção da amostragem em pesquisa qualitativa não advém do critério numérico, pois é centrada na profundidade e abarcamento da compreensão dos fenômenos sociais.

Assim, para Minayo (1999) a pesquisa qualitativa responde a questões especiais e se ocupa de um plano da realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com um universo de significados, crenças e valores “o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1999, p. 22).

As entrevistas foram precedidas da explicação sobre a justificativa e objetivo da pesquisa, os procedimentos utilizados e seus propósitos, bem como os benefícios que se espera obter. Após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I) em consonância com a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as entrevistas se efetivaram considerando também, o consentimento da gravação.

CAPITULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

As quatro professoras selecionadas pela pesquisadora foram, portanto - duas de uma escola da rede privada e duas de uma escola da rede pública municipal, considerando aquelas que estavam na carreira docente há no mínimo vinte anos. Na pesquisa qualitativa a quantidade de sujeitos estudados não é determinante para o conhecimento do objeto de estudo, portanto, compreende-se que a participação de quatro sujeitos nesta pesquisa tenha sido suficiente para a apreensão da temática.

AS ENTREVISTAS

[...] é que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 2000, p. 10).

4.1 Professora Sônia

A entrevista estava agendada havia uma quinzena, ao chegar à escola fui acolhida por uma senhora que me pareceu simpática e animada. Dona Sônia aparenta ser saudável e jovem para a idade que tem [72 anos] demonstra muito orgulho da profissão. Iniciou-se na carreira há meio século e viveu uma época que, segundo ela, o professor/a era muito valorizado e ela era o orgulho da família.

Dona Sônia refere viver uma boa fase – ela é divorciada, todos os filhos são independentes. Ela mora sozinha, contudo bem próximo da casa da mãe, conta com a visita quase que diária dos filhos e a com companhia da irmã. Vive com dois salários – a aposentadoria e o salário da escola onde atua.

[...] quando eu me formei para professora, eu fui o orgulho do meu avô, porque eu fui criada com meus avós maternos, eu fui a primeira neta, então, quando eu me formei, eu era “A Sônia”, meu avó dizia: minha neta Sônia, ela é “Professora”.

Dona Sônia é aposentada do estado e há 22 anos é professora do Ensino fundamental I, especificamente alfabetização, em uma escola da rede privada na cidade de Franca, fez pedagogia com supervisão e orientação. Ela trabalhou dois períodos por oito anos, com

classes de primeira série, com quarenta alunos, e afirma que naquela época, há cerca de vinte, era muito tranquilo.

[...] hoje é assim, a criança ela é muito mais ativa, muito mais questionadora, antes eles eram mais passivos, mas assim, não que eles não perguntassem, mas não era igual hoje. Antigamente você passava uma lição, se eles [os alunos] quisessem ou não, tivessem achando bom ou ruim, eles faziam. Hoje, eles questionam - ah, não tia, não vou fazer isso não; - ah, tia pra quê?

Enquanto trabalhava dois períodos a professora contava com a ajuda dos filhos nos trabalhos domésticos e também com uma faxineira semanal. Atualmente trabalha um período, concilia o trabalho doméstico com a carreira docente e mantém a faxineira semanal. Diz levar muito trabalho para casa. “[...] levo muito trabalho daqui, correção de caderno, programação de atividades, eu vou te falar no mínimo, eu tenho certeza que duas horas eu trabalho por dia, fora os dias que eu trabalho mais”.

Sônia é divorciada desde que o filho mais novo tinha 12 anos, no momento desta pesquisa ele tem 33 anos, diz que a sua profissão representou o seu sustento e o de sua família e que o seu salário fez muito fatura, conseguiu dar boas oportunidades e formatura para os três filhos.

[...] foi para mim também o meu sustento, consegui manter a família com o salário de professora, consegui, não vivo com o marido [...] [...] mas mesmo antes eu não tinha muito apoio, por isso a separação, mesmo a parte financeira eu tinha que ser responsável, a dele era esporádico, então, aquilo que tinha que ser no dia-dia [...].

Entretanto reconhece que na atualidade se a professora tiver filhos, é muito difícil, pois há muito consumismo e são inúmeros os afazeres – tem que levar no futebol, no balé, na natação etc., crê que na atualidade há uma desvalorização do professor/a. “Ah, então, eu fico até triste de falar sobre isso, porque o professor está tão desvalorizado que, assim, quem vai ser professor hoje é quem não tem uma definição de vocação, eu sinto isso”.

A desvalorização do professor/a é discutida por vários autores - Nóvoa (1999); Esteves (1999a); Machiori, Barros e Oliveira (2005); Neves e Silva (2006). Assim, os estudos revelam que a grande maioria dos professores/as sente-se desvalorizados por sua voz não ser ouvida; em virtude de sua baixa, arbitrária e iníqua remuneração, entre outros.

Enquanto professora de escolas públicas estaduais, Sônia passou mais de dois terços da carreira trabalhando em fazendas da região de Franca, usando diferentes meios de transportes: “[...] reminiscências do passado, caminhão leite, cavalo [...]” ela dedicou a vida aos filhos e a carreira; analisando todos os anos dedicados a profissão diz sentir-se orgulhosa e realizada.

[...] sou realizada, sou feliz, sabe, acho que eu atingi meu objetivo de vida, porque no fim eu sempre tive vontade de ser professora, então, eu sou professora por vocação mesmo, eu me preparei para essa vida, com todos os prós, com todos os contras.

A professora comenta que quando teve o primeiro filho estava trabalhando, entretanto como era substituta não tinha direito a licença saúde, portanto o procedimento do diretor da escola foi o seguinte:

[...] faz o seguinte - você vai trabalhando até você aguentar, no dia que nascer o bebê, você me avisa, eu vou ver o que é que eu posso fazer por você; se for tudo bem, eu te dou uma semana, agora, se não for, sinto muito. A gente tinha sete dias de faltas justificadas, não era licença não.

A despeito de todos os problemas que o professor/a ainda enfrenta - inclusive a lei 1.041/08 (SÃO PAULO, 2008) que limita em apenas seis faltas por ano para consultas e tratamentos médicos; as dificuldades para afastamentos como exposto nesta pesquisa e muitos outros, o relato de Dona Sônia demonstra que houve uma evolução.

Sônia diz ser muito saudável e nunca ter se afastado por problemas de saúde, entretanto comenta ter amigas professoras que estão completamente debilitadas e dependentes, inclusive relata a história de uma delas que teve um aneurisma: “[...] ela andava assim, muito nervosa, não tinha paciência com os alunos, estressada, o que antes ela não era”.

A deterioração da saúde dos professores/as é constatada por vários pesquisadores e os problemas vão do mal-estar docente; *burnout*; depressão; problemas mentais em 44,98% dos professores/as estudados por Machiori, Barros e Oliveira (2005); sofrimento psíquico; desânimo; fadiga e muitos outros.

A professora diz não gostar de viajar, contudo afirma gostar muito de ficar na internet, lendo e pesquisando assuntos relacionados ao trabalho e que adora o convívio familiar, especialmente com os filhos e com a mãe de 93 anos de idade, comenta ainda gostar muito de ir para o sítio do irmão em companhia da mãe.

[...] todas as férias eu fico pelo menos uma semana no sítio. Eu vou com a minha mãe, que ela também adora, eu junto as duas coisas, eu gosto e ela também, é gostoso, isso aí eu gosto, do sítio onde eu fui criada, sabe, é tão gostoso. Então, é isso aí, meu divertimento é esse.

A professora diz não gostar de ficar parada, vendo televisão, mas ao contrário, faz caminhada e tem o hábito de ir ao mercado, varejão e lojas a pé. Diz ter uma boa alimentação, não gostar de refrigerantes e apreciar vinho e cerveja.

Eu gosto de comer meu arrozinho com feijão, adoro salada, eu que faço a minha comida, então, ela é super caseira, adoro salada, de todos os tipos, folha, legumes, todo jeito e faço todos os dias. Todos os dias têm salada, carne, assim eu como um pouco [...] sabe, às vezes, eu gosto de um ovinho frito, meu irmão manda do sítio, eu gosto, e frutas eu adoro, qualquer uma. Eu amo frutas. Então, minha comidinha é assim bem caseira. Gosto de dormir cedo [...]

Dona Sônia diz que se parar de lecionar pretende ficar em casa fazendo acompanhamento de alunos/as, e que talvez por essa razão ela permaneça mais alguns anos na escola onde atua. Para ela a carreira docente reuniu tudo, a parte financeira, o desejo da mãe que via na profissão glória, orgulho.

Crê-se que a professora Sônia vivenciou um tempo que conforme Nóvoa (1999) a vocação, a abnegação, o saber eram apreciados pela sociedade e os professores/as eram agentes culturais. Não obstante, não é essa a realidade atual, pois o que importa na atualidade são os critérios econômicos e em virtude dos baixos salários dos professores/as a sua desvalorização é percebida por todos, e sentida por eles mesmos.

4.2 Professora Helena

Ao chegar à escola fui recebida por Helena, que demonstrou satisfação em ter oportunidade de falar sobre sua carreira, que para ela é uma “missão”. A professora Helena tem aparência jovem e saudável, demonstrou sentir orgulho de ser professora e ao mesmo tempo revelou que a sua vida é um desafio.

Helena é casada, com filhos adolescentes e trabalha dois períodos, além de participar ativamente da sua religião; por conseguinte, demonstrou ser para ela um grande desafio conciliar todas as responsabilidades que possui e ainda não ter tempo para si, nem para atividades físicas. Helena refere viver uma vida de dedicação a família e ao trabalho, parece cansada. Quando questionada sobre trabalhar menos, argumentou necessitar trabalhar os dois períodos por questões financeiras e argumentou “- Se o professor fosse mais valorizado, poderia trabalhar menos”.

Os desafios trazidos pela professora Helena, também foram relatados por Neves e Silva (2006), segundo as pesquisadoras, na educação a força de trabalho é majoritariamente feminina, porquanto a maioria das professoras tem tripla jornada - considerando o trabalho doméstico. Devido a sua extensiva jornada de trabalho - dupla ou tripla, as professoras não têm tempo para o descanso, nem para o lazer e elas ainda precisam lidar com

autoculpabilização por não conseguirem cumprir satisfatoriamente as suas responsabilidades profissionais e familiares, o que ocasiona formas distintas de sofrimento e desgaste.

Quando eu falo minhas crianças, é porque elas são minhas mesmo. E eu costumo falar para os pais que elas são mais minhas do que deles. Porque elas ficam comigo durante quatro horas e meia, e eu trabalho com elas quatro horas e meia, por elas, para elas. Eu não lavo, não passo, não cozinho, não assisto televisão, não converso com o meu marido. Eu ouço o ruído, eu sinto a respiração, eu vejo o olhar, eu sinto o arfar das crianças dentro da sala de aula.

Helena tem dois filhos, fez pedagogia e é especialista em Didática para Modernidade. É professora em uma escola da rede privada da cidade de Franca, está na carreira docente há mais de 20 anos, especificamente no Ensino Fundamental I e há mais dez anos trabalha dois períodos, conta com uma ajudante no lar. “A gente cansa muito, mas eu costumo falar, eu não me vejo fazendo outra coisa, se eu tivesse que fazer outra vez [...] [...] eu seria professora”.

Helena comenta que a caminho do trabalho, às vezes, pensa nas dificuldades que terá que enfrentar e usa a forma figurativa e ao mesmo tempo concreta para falar dos obstáculos. “Será que eu vou dar conta de empurrar aquela pedra que fecha a abertura [...] vem àquela carga de angústia. [...] O professor sente angústia, porque a gente se sente tolhida em algumas coisas”.

Eu queria ter certos poderes, é muito frustrante para o professor olhar para uma criança, perceber as dificuldades que aquela criança tem e não conseguir ajudá-la da forma como seria necessário, porque tem uma série de outros detalhes, você é só o professor.

Embora consciente das suas limitações a professora Helena assume que gostaria de ser “Deus”, apresentando um importante dado para o estudo, que também foi relatado por Batista e Codo (2002) quando visualizaram que o professor/a investiria contra os pesados moinhos de vento de uma absurda realidade do trabalho, afirmando que o professor/a “[...] acreditará ser um Todo-Poderoso, arremeterá contra os gigantes: violência, a falta de recursos, ausência de participação, magros salários” (BATISTA; CODO, 2002, p. 82).

A respeito da mesma questão, advertências foram feitas por Codo e Gazzotti (2002) para os autores, muitas vezes, o professor/a estabelece metas além das suas possibilidades, e o desejo juntamente com impossibilidade de realizá-las promovem conflitos internos que conduzem ao sofrimento psíquico e psicopatologias. Para os autores quanto maior a defasagem entre o trabalho como deve ser e a realidade do trabalho, maior será o sofrimento no cotidiano de trabalho.

Helena comenta que é angustiante quanto o professor/a sabe o que tem que ser feito, como deve ser feito, e muitas vezes não consegue fazer. A professora se entristece quando ouve comentários de que um aluno/a chegou a uma série avançada sem saber ler ou escrever, para ela o professor/a se sente angustiado independentemente de ter sido ou não professor/a do aluno/a. “Eu fico braba por algumas coisas que não acontecem, angustiada, chata, falo demais. [...] mas é porque eu tenho uma paixão, assim ardorosa e doentia por isso tudo”. Para Soratto e Pinto (2002b) é justamente o que coloca a professora Helena que provoca a carga mental e o conseqüentemente o *burnout*:

Portanto, a carga mental atinge o professor quando este está impossibilitado por condições externas, ou internas (conflito trabalho-família e falta de suporte afetivo) de fazer o que deveria, de realizar o seu trabalho. Temos um conflito é nessa dinâmica que o *burnout* se instala (SORATTO; PINTO, 2002, p. 289).

Helena comenta que muitas vezes sai da escola cansada, contudo satisfeita, especialmente quando as crianças conseguem fazer um trabalho em grupo, dividir tarefas, discutir ideias. E também quando sente estar contribuindo com a história das crianças e das famílias, entretanto ao mesmo tempo questiona-se quanto aos resultados do seu trabalho: “[...] ao mesmo tempo em que me deixa feliz, fico preocupada; o que me garante que no futuro todos esses trabalhos vão ser positivos?”.

A insegurança da professora Helena foi percebida também por outros pesquisadores, para Esteve (1999a) a velocidade da criação e a socialização das informações conduzem a dilemas como o vivenciado pela professora, pois estar seguro de ensinar os últimos conhecimentos da área é um desafio para qualquer profissional. E ainda, conforme Batista e Codo (2002) nos tempos atuais o professor/a não tem segurança a respeito do que deve saber e ensinar e de como deve ensinar.

A professora demonstra grande preocupação com o resultado do seu trabalho. “Chega até doer, quando eu percebo que eu escorreguei por algum motivo, falei o que não devia, ergui o tom de voz além do que deveria. Você vê aquele olhinho assustado, então, te dá um nó [...]”

Helena lamenta que muitas pessoas opinem na conduta do professor/a, dizendo como ele/ela deve corrigir as lições e provas, como deve ministrar certas disciplinas ou como deve tratar os alunos/as. [...] e cada vez mais isso vem não como sugestão, porque o professor ele é aberto a sugestões, mas vem como ordem [...]. Batista e Codo (2002) também se preocupam com o problema; para eles, o professor/a está sendo constantemente atingido na sua imagem pública e isso questiona a sua competência e fere profundamente a sua identidade.

A educação é uma experiência libertadora que necessita respirar liberdade para poder ocorrer. Esta foi a herança que Paulo Freire nos deixou, aqui, como em qualquer lugar, a liberdade é uma conquista coletiva de um corpo social organizado. A educação precisa do suporte social no trabalho para ser efetiva, precisa ser efetiva para ser livre, para que educadores e educando participem do seu próprio destino (SORATO; RAMOS, 2002, p. 277).

A professora comenta que o professor/a está desvalorizado, especialmente o professor/a dos anos iniciais e inclusive com remuneração inferior, considerando injusta essa situação. Para Helena trabalhar com crianças é trabalho muito intenso e que exige muita dedicação, portanto, deveria ser mais valorizado.

As queixas da professora Helena são relevantes, conforme Gois (on line) o salário médio do professor brasileiro [1ª a 6ª série] é o terceiro mais baixo em um total de 38 países desenvolvidos e em desenvolvimento, somente o Peru e Indonésia pagam salários menores aos seus professores, o autor relata ainda que o valor pago pelo Brasil é a metade do encontrado nos países vizinhos – Uruguai e Argentina, e é muito inferior ao encontrado nos países desenvolvidos, para se ter noção, o salário pago aos professores deste mesmo nível na Suíça é quase sete vezes maior do que o pago no Brasil.

A cada 25 horas que eu trabalho aqui, eu trabalho 50 em casa, com toda certeza. Quando não estou preparando, estou corrigindo, e, é um trabalho nessa fase, que ele gruda tanto em você, que você não desliga. Você vai para shopping com ele, você vai para o cinema com ele, você vai para casa com ele, lava roupa com ele. As suas crianças estão com você o tempo todo, você não consegue se separar delas.

Helena ficou afastada por motivos de saúde apenas uma vez quando teve um problema no joelho, na ocasião foi lhe concedido vinte dias, mais ela retornou antes. E comenta também que precisou fazer uma cirurgia no estômago, mas que aproveitou as férias para fazê-la.

Quando a professora Helena relata que voltou a trabalhar antes do tempo previsto pela licença saúde e que fez uma cirurgia durante férias, ela demonstra a dedicação e a responsabilidade que tem para com o trabalho; lembrando Soratto e Oliver-Heckler (2002a) quando relatam que a Educação é a pior organização para se trabalhar e ao mesmo tempo a que possui o melhor trabalhador; no entanto, observa-se também que a professora colocou, nesta ocasião, o trabalho na frente da própria saúde e da família, já que deixou de usufruir as férias, o lazer e a vida familiar – o contraria o seu desejo expresso durante a entrevista – ter mais tempo com a família.

Quanto à qualidade de vida, Helena relata que gostaria de ter tempo para sentar com os filhos e conversar, assistir filmes e comer pipoca, passear, cozinhar. Diz carregar culpa o tempo todo, por não conseguir conciliar todas as atividades que quer e precisa realizar.

Esse tema foi também observado por outros pesquisadores e está entre as razões do adoecimento do professor/a “Estar dividido entre as demandas do trabalho e as da família, atender às duas exigências quando estão conflitantes aparece como um importante fator associado ao problema de carga mental” (SORATO; PINTO, 2002b, p. 288).

[...] se você desfruta do final de semana com a família, você se livra da culpa, porque você ficou com a família, mas você leva a culpa porque não fez a lição de casa e vice-versa. [...] você sabe que está deixando alguma coisa, não adianta dizer que deu conta de todas as coisas, alguém vai ser prejudicado, e eu posso falar com a maior certeza, os mais prejudicados são a família.

A professora comenta que teve uma paralisia facial em um momento muito estressante da sua carreira, disse ter acordado com uma parte do rosto ‘toda torta’. “Às vezes a gente tem vontade de parar e o corpo para sozinho”. Quando questionada sobre o tempo que tira para si a professora diz: “Quando eu faço as minhas unhas”. A professora diz que ficar parada a faz sentir-se angustiada e comenta ainda não encontrar tempo para atividades físicas, trocando assim, o tempo que poderia ser destinado a atividades físicas por outros afazeres, normalmente tarefas escolares. “[...] eu não consigo fazer ginástica, eu já comecei várias vezes, é massagem, essas coisas assim, eu começo a achar que é perda de tempo”. Comenta que quando seus filhos eram pequenos iam mais a ranchos e fazendas “a coisa mais feia, eu sempre levei coisas da escola para fazer nestes lugares”.

A professora comenta que houve uma época que o seu salário representou cerca de 70% da renda familiar, entretanto hoje, curiosamente, representa apenas 40%, diz que tanto ela como o marido sempre tiveram a mesma carga horária e o que houve foi uma diferenciação de aumentos. A professora se emociona quando fala do professor/a e argumenta que não se trata de “Carreira docente”, mas de “Missão”.

Eu tenho uma certeza tão grande, que não é uma carreira, que não é uma profissão. E por mais que eu fique brava, porque eu não acho que seja uma atividade que tenha que ser feita gratuitamente, eu acho que tem que ter reconhecimento e etc., para mim é uma missão mesmo, eu sinto assim, não vou passar por aqui [...].

Soratto e Oliver-Heckler (2000b) dizem que o professor tem o privilégio de satisfazer um desejo que é de todos nós “mudar o mundo através de sua ação, transformar com seu

trabalho a si mesmo e ao outro, inventar um futuro a partir do seu próprio gesto” (SORATTO; OLIVER-HECKLER, 2002b, p. 121)

Novamente a contradição do pior trabalho versus o melhor trabalhador, para Soratto e Oliver-Heckler (2002a), talvez seja a crença na possibilidade de através do próprio esforço modificar o mundo, que faz do professor/a o melhor trabalhador dentro da pior organização. Um/uma profissional que se orgulha do que faz, sente-se realizado/a ao mesmo tempo em que adoece segundo diversos estudos já elucidados.

4.3 Professora Rita

Fui recebida pela professora Rita, uma jovem senhora, com quase meio século de idade, dos quais passou cerca de trinta anos na carreira docente. Rita refere viver um período tranquilo da sua carreira profissional. Os dois filhos já são adultos e independentes, vive com o marido. Atualmente trabalha um período e recebe dois salários, pois já é aposentada. A professora Rita demonstrou muita preocupação com a aprendizagem dos alunos/as, parece que para ela, a responsabilidade com a aprendizagem do aluno/a é essencial, se o aluno/a não aprende, ela parece se responsabilizar e sofrer muito, mesmo tendo consciência dos seus limites como professora.

[...] trabalha com vida e você trabalhar com vida não é uma coisa mecânica, não é uma coisa material que se chega arruma, não é diferente [...] [...] tem gente que acha que ser professora é fácil, mas não é não [...]

Rita iniciou como estagiária em uma escola estadual de Franca e após oito anos ingressou com classe especial, trabalhando com deficientes. Rita trabalhou em cidades próximas, fazendas e na maior parte de sua vida profissional trabalhou dois períodos. Trabalhava concomitante em cidades da região e em Franca aproveitando-se de um período intermediário que existia na época (há cerca de 20 anos a pré-escola da prefeitura oferecia três períodos). Segundo Rita na prefeitura, naquela época, trabalhava-se por pontos, todo ano os professores/as eram dispensados/as e no ano seguinte reingressavam. Também trabalhou com classes seriadas, ou seja, quatro séries em uma sala só. “Só que a gente tinha poucos alunos, tinha no máximo dez alunos, mas você tinha que fazer de tudo, faxina, sopa, tudo, tomava todas as atitudes necessárias [...]”.

Depois de longa caminhada retornou para a escola onde iniciou sua carreira como estagiária e nesta mesma escola aposentou-se por tempo de serviço, aos 44 anos de idade. No

ano em que se aposentou na escola pública estadual, trabalhava também na escola municipal e já era concursada, Rita comenta que neste ano foram-lhe atribuídas duas salas, uma na escola estadual e outra na municipal, ambas muito difíceis. A professora se emociona e percebe-se a sua grande preocupação e responsabilidade com a aprendizagem dos alunos/as:

[...] Eu chorava. Essa primeira sala que eu aposentei, nossa, o dia que eu peguei a sala, eu fui lá para o diretor e chorei, porque eu tinha muitas crianças que não estavam alfabetizadas, isso no segundo ano. Sendo que agora a realidade está bem diferente, no quinto ano você tem menino não alfabetizado, eu me lembro que ele falou assim - nossa Rita você não precisa chorar não, nós vamos resolver seu problema, eu lembro direitinho eu estava na sala dele.

De acordo com Filgueiras (2010) a pesquisa da DIEESE “Saúde e Condições de Trabalho” revelou que a causa de maior sofrimento dos professores/as no trabalho (75,5%) é a mesma da professora Rita, ou seja, “a dificuldade de aprendizagem dos alunos/as”. Crê-se, portanto, que embora as professoras entrevistadas tenham um aparente conhecimento das suas limitações, ainda assim, parecem se sentirem culpadas pela não aprendizagem dos seus alunos/as. É fundamental que se observe que a autoculpabilização é mais um aspecto importante no processo de adoecimento do professor/a.

Para Codo e Vasques-Menezes (2002) as necessidades, as impossibilidades das tarefas, as contradições sociais empurram a educação e o educador/a para impasses que parecem insolúveis. “Do educador se exige muito, o educador se exige muito; pouco a pouco desiste, entra em burnout” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002, p. 239/240).

[...] professor sofre com aluno [...] [...] eu sofro, porque eu fico assim preocupada, porque eu vejo como se um filho meu - num lugar ali parado, sem, assim, sem, parado, a toa ali sabe, sem, como uma estátua ali, sem um futuro, sem nada, sem um caminho [...]

No início da carreira docente para conciliar as viagens, os dois períodos de trabalho e a vida familiar, Rita contou com uma ajudante no lar, a sogra, a mãe e o marido. Mas revela ter enfrentado momentos difíceis:

[...] Quando eu ingressei meu filho tinha um ano, eu ia chorando e voltava chorando, quando chegava a sexta feira eu ficava doidinha para vir embora, depois, na hora de voltar, era a mesma coisa, quando ficava doente, então, nossa, era aquele sacrifício.

Para Rita foi importante ter trabalhado apenas um período na época que seus filhos eram pequenos, pois pode dar a eles suporte para as diversas atividades que realizavam, no

entanto, por esta razão ainda não se aposentou da prefeitura. Comenta ter uma irmã que também é professora, que iniciou sua carreira docente no mesmo dia e local em que ela, também como substituta, só que a irmã ao contrário dela fez tudo de uma vez, ou seja, sempre trabalhou dois períodos e embora já esteja aposentada, para Rita esta não foi uma boa escolha.

[...] ela trabalhou mais, ela trabalhou em fazenda e depois ingressou. Nossa, ela foi para Jaboticabal, só que ela se desgastou muito, foi pra Jaboticabal grávida, chegava todo dia aqui tarde e ainda ia pra escola, ela não parou. Eu falo que ela foi mais forte do que eu, ela aposentou mais cedo, só que ela está muito mais desgastada do que eu. Eu estou disposta, faço ioga, faço ginástica, caminhada [...]

Atualmente Rita trabalha em uma escola municipal na recuperação paralela, com o ensino fundamental I; para ela ser professora é muito gratificante, sente-se realizada. “[...] porque quando você vê aquele progresso, a vê [o aluno/a] crescendo, cada dia, adquirindo confiança na gente”.

A professora diz que embora, às vezes, pense que poderia ter feito mais, afirma ter feito o máximo possível.

Nóvoa (1999) relata que existe uma brecha entre a visão idealizada e a realidade do ensino; Cavaco (1999) mostra que as contradições do que deve ser feito e como deve ser feito atravessam a escola em todos os níveis; Cosme (2004) afirma que a missão do professor/a é uma missão impossível em virtude da incongruência de se continuar a utilizar os mesmos princípios que orientaram a escola no passado, na atualidade. Portanto, há razões suficientes para que o professor/a sinta-se como a professora Rita - insegura com relação ao cumprimento das suas responsabilidades.

A professora Rita diz ter sido muito compensador ser professora e que os filhos tiveram formação acadêmica em virtude da sua profissão. Comenta que o seu salário sempre representou 80% do orçamento familiar, diz ter construído sua casa e comprado carro com o seu salário.

Rita comenta sentir-se impotente diante das dificuldades dos alunos/as, dos problemas de comportamento, da falta de respeito, comenta que mesmo os alunos da pré-escola, com apenas seis anos, estão chegando cada vez mais agressivos, liberados, o que atrapalha muito a aprendizagem.

Novamente depara-se diante da distância entre o que precisa ser feito e o que é possível fazer, mais uma razão de sofrimento e adoecimento do professor. “Não conseguir atingir os objetivos aos quais se propõe traz ao professor um sentimento de impotência, de

incapacidade pessoal para realizar algo que tanto sonhou” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002, p. 242).

A professora diz ter autonomia, no entanto afirma ter também muitas dúvidas, ou seja, a professora compreende que cada professor/a trabalha da sua maneira, não são unidos, não trocam experiências e conhecimentos.

[...] mas toda vida que eu trabalhei eu sempre falei - se um aluno meu for transferido para sua sala ele vai ter dificuldade para se adaptar a sua sala, por quê? Porque eu trabalho de um jeito, você trabalha de outro, os professores não são muito assim, unidos, de trocar experiências.

Rita afastou-se do trabalho por problemas de saúde para operar os rins quando ainda era estagiária, durante a licença maternidade e também para fazer uma plástica. Diz ter tido depressão e solicitado ao médico que a afastasse do trabalho, mas ele não o fez. A depressão foi em decorrência do contexto profissional, familiar, inclusive a morte de sua mãe.

[...] o conjunto todo, a responsabilidade de mãe, de casa, de profissão, você tem trinta filhos, você não tem só um, então todas essas preocupações. Eu falo que a gente dorme com o aluno na cabeça, e vai passear com o aluno na cabeça [...]

A professora diz ter boa qualidade de vida, hábitos saudáveis, alimentar-se bem, ir ao médico com frequência, e fazer fisioterapia – afirma ter tido bursite e tendinite. Crê-se que essas doenças são, provavelmente, conseqüências da carreira docente.

Ela gosta de ficar em casa tranquila, ouvir música, assistir filmes, faz ioga, gosta de caminhar, especialmente no sítio da família. Rita acredita que para a professora ter qualidade de vida é preciso muita disciplina.

[...] tem que se organizar bem, porque tem que conciliar tudo, tanto a questão financeira, como a questão de organização de tempo. Você não tem serviço só na escola, você tem serviço em casa, você leva serviço para casa [...]

Diz que não se lembra de trabalhar tanto em casa na época em que trabalhava dois períodos, todavia, atualmente trabalha duas a três horas por dia e que nos finais de semana também realiza trabalhos escolares.

Você chega em casa, vai para o computador, vai preparar, fica inventado coisas. Então, eu acho que está mais difícil agora, principalmente quando eu peguei recuperação, porque eu tinha que separar cinco turmas diferentes, na mesma sala. Nossa, eu ficava desgastada mesmo [...]

Embora Rita reconheça a importância da sua profissão na sua formação e da sua família, ela percebe também a desvalorização do professor/a no seu percurso profissional. Observa que tudo muda, mas a educação continua a mesma, considera que deveria haver um avanço; para Rita o professor/a deveria ter mais recursos, mais formação académica e mais respaldo, inclusive no início da carreira. As palavras de Rita lembram a questão da culpabilização do professor e a conseqüente autoculpabilização “[...] se o aluno vai mal o professor que não presta, se o aluno vai bem é o aluno que é bom, isso tá estampado na cara, e a gente começa achar que é verdade”. Para Codo, Vasques-Menezes e Verdan (2002, p. 299) “Um trabalho na prática desvalorizado, mas importante o suficiente para que se culpe o professor de todas as mazelas da sociedade”.

4.4 Professora Rosa

A professora Rosa aparenta calma e tranquilidade, muito segura quanto ao seu trabalho, revelou viver uma vida bastante sossegada. Os dois filhos já são adultos e independentes, ela vive com a mãe e vai caminhando para a escola, pois mora próximo. Demonstra cuidar muito bem de si – alimenta-se bem, come muita fruta, toma muita água e faz atividade física.

A professora Rosa revelou ser extremamente preocupada com os alunos/as, ela se emocionou várias vezes ao falar dos problemas sociais que seus alunos/as enfrentam e na vontade de ajudá-los. É comprometida com eles muito além da aprendizagem, ou seja, arruma roupas usadas e concerta para eles; arruma material escolar para os mais necessitados, às vezes, tirando dinheiro do próprio bolso; faz presentinhos para as datas comemorativas em sua casa com a ajuda da sua mãe, professora aposentada. Enfim, a professora vai muito além das suas responsabilidades como professora, e embora reconheça e preocupe-se com tal envolvimento, ao mesmo tempo diz sentir-se feliz vivendo assim. “[...] parece que eu tenho que ser polvo - enquanto eu amarro o tênis, corrijo, faço um afago no outro, mas eu gosto muito. [...] Meu Deus, mãe, assistente social, psicóloga, médica, dentista, mas é isso que eu gosto de fazer”.

A professora Rosa demonstra um envolvimento emocional com os alunos/as que nos remete a Codo e Gazzotti (2002) que relatam em seus estudos a importância do vínculo

afetivo na carreira docente, para os autores o estabelecimento de vínculos afetivos entre professor-aluno/a é condição para que o trabalho do professor/a se realize.

No entanto, os autores explicam - as inúmeras dificuldades encontradas pelo professor/a para realizar o que estabelece como ideal, cria uma lacuna entre o que se deseja fazer e o que de fato se realiza. Essa brecha impede que o circuito se feche, ou ainda, que o vínculo se estabeleça, por conseguinte impede o professor/a de se reapropriar do seu trabalho. A contradição que se estabelece é para Codo e Gazzotti (2002) a principal causa do *burnout* e ao mesmo tempo a justificativa encontrada para o fato de que a Educação é a pior organização para se trabalhar, contudo a que possui o melhor trabalhador.

Rosa é professora em uma escola municipal na cidade de Franca SP, tem dois filhos e cursou pedagogia. Enquanto os filhos eram pequenos trabalhava apenas um período, contudo depois que se separou do marido, há aproximadamente 12 anos passou a trabalhar dois períodos. Atua na carreira docente há cerca de 20 anos e concilia os dois períodos de trabalho com as atividades domésticas, o que considera fisicamente desgastante. Diz lidar melhor com crianças do que com adultos e afirma “ser professora” é o que gosta de fazer: “Eu não sei se eu saberia fazer outra coisa não, eu falo isso para as meninas [outras professoras] elas riem [...]”. Vive com a mãe que é professora aposentada, os filhos já estão formados e moram em outras cidades. “Eu estou acostumada com aquele burburinho - um grita, o outro canta, o outro chora, o outro pede, eu estou acostumada com isso, não me faz mal esse barulho, é uma sala de aula”.

Embora se sinta realizada como professora e tenha o reconhecimento das crianças, lamenta não ter a consideração e o respeito dos pais.

[...] é engraçado que têm umas mães que falam para mim - ele já leu, fui eu que ensinei! Eu penso assim: ah danada, eu não fiz nada! Eu já me acostumei, não bato mais de frente com isso, sei lá, idade, estou mais tranquila [...] [...] O meu negócio é com as crianças, elas são umas gracinhas, tem uma que fala assim para mim – professora, mas eu te amo tanto! Eu falo, graças a Deus, receber uma declaração de amor, que delícia, é muito bom!

Rosa mora próximo da escola em que trabalha e almoça em casa, no final do dia, diz sentir-se cansada e precisar de silêncio. Dedicar em torno de três horas e meia por dia para a preparação das aulas, inclusive aos finais de semana e ainda leva trabalhos escolares para realizar com as amigas nas tardes de domingo. Rosa se emociona muito enquanto fala dos alunos/as e de suas preocupações com eles, “Minha mãe fala: Nossa, mas você não para de pensar neles [nos alunos]!”.

A professora demonstra um misto de satisfação e preocupação – satisfação por conseguir fazer várias coisas para os seus alunos e preocupação por não conseguir fazer tudo o que gostaria. A professora evidencia persistir apesar dos inúmeros desafios e aplicar todas as suas energias na causa dos alunos, é mais uma professora que se arremete contra os gigantes – problemas sociais, falta de recursos, ausência do Estado e arrisca-se ao adoecimento. “O que as pesquisas têm demonstrado é que o *burnout* ocorre em trabalhadores altamente motivados, que reagem ao stress laboral trabalhando ainda mais até que entram em colapso” (CODÓ; VASQUES-MENEZES, 2002, p. 242).

Eu chego com as sacolas minhas amigas falam – ah, não, tem lição de casa. Eu falo - eu volto; elas dizem - não, vem, vem, vem. Elas me acham engraçada, e na hora do café, a gente toma café, depois limpa a mesa, elas me ajudam recortar, organizar, é uma turma boa. É que elas sabem que eu gosto das crianças. [...] eu tenho muita criança que é muito pobre. Minha família já sabe, faz faxina, já leva tudo para minha casa, roupa, brinquedo, é o meu jeito.

A professora disse nunca ter ficado afastada por problemas de saúde, quando teve o primeiro filho não trabalhava e quando assumiu o seu primeiro cargo de professora o segundo filho era bebê, mas não precisou da licença. Diz se preocupar com a voz e por isso não fala alto. Quando olha para trás sente-se realizada, emociona-se, pois foi com esse trabalho que sustentou e formou os filhos. Diz que o seu salário sempre representou cerca de 90% da renda familiar. A mãe de Rosa, professora aposentada, a ajuda muito nos trabalhos escolares:

Xerox, coisas para o dia das mães, dia dos pais, embalar. Tudo é a mamãe, quantas vezes nós ficamos até as duas ou três horas da manhã embalando. Ela já falou, vamos fazer um panetone, um mini panetone para cada um. Eu falei - mamãe são duas salas de aula; ela falou - não tem importância, a gente faz um pouco num dia, mais um pouco no outro. Ela se envolve também, ela adora. Não é tanto uma profissão mais, não para mim.

Quando questionada sobre a própria qualidade de vida a professora diz: “Eu não sou de reclamar, porque gosto do que eu faço, acho que a minha qualidade de vida é boa, mas muitos não acham, porque eu me envolvo muito no trabalho”. Rosa gosta de ler, assistir um bom filme, no entanto comenta que quase não tem tempo para realizar estas atividades e que dorme em cima do livro logo que começa a ler. Faz caminhada e hidromassagem, além de ser acompanhada por um médico geriatra há sete anos. Ele a tem orientado tanto quanto a atividades físicas como quanto a alimentação. A professora diz tomar muita água, comer muita verdura e fruta.

A minha vida é o trabalho. Será que eu vou ficar meio adoecida? Agora eu fiquei preocupada com a aposentadoria [...] Nossa eu não consigo me desligar, não sei se é ruim. Eu passo roupas tendo ideias, eu tomo banho, eu penso – gente do céu, eu podia ter feito isso, fazer aquilo, oh, que perigo. [...] tem hora que eu paro e penso to cansando muito! Oh, não, estou feliz, estou bem [...].

Esta contradição está presente também nos estudos de Soratto e Oliver-Heckler (2002a), quando se referem à educação como a pior organização para se trabalhar e o professor/a o melhor trabalhador, surpreendentemente mesmo diante de todas as incongruências da carreira docente o professor/a se diz, agradecido, realizado e feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já se viu que o professor faz muito mais do que as condições de trabalho permitem: já se viu que comparece no tecido social compondo o futuro de milhares e milhares de jovens que antes dele sequer poderiam sonhar [...] (CODO; VASQUES-MENEZES, 2002b, p. 237).

Tecer considerações finais sobre uma pesquisa deflagra uma intensa reflexão, na qual diversos sentimentos se misturam – alegria, tristeza, vazio, impotência e muitos outros, emoções tão peculiares, que não se pode explicar por meio das palavras, traz-se deste modo a canção do poeta Walter Franco (FRANCO, on line).

Viver é afinar o instrumento
De dentro prá fora
De fora prá dentro
A toda hora, todo momento
De dentro prá fora
De fora prá dentro
A toda hora, todo momento
De dentro prá fora
De fora prá dentro

Quando se parte para a pesquisa, parte-se de uma premissa tão limitada ao próprio olhar que no final do estudo espanta-se com realidade, percorrer o caminho das mulheres de carreira docente, juntamente com elas, proporcionou a pesquisadora extraordinário aprendizado.

No início dos estudos houve a preocupação com a qualidade de vida das professoras – como se alimentavam, se faziam atividades físicas, se dormiam o necessário, se havia tempo para o lazer; posteriormente durante a pesquisa bibliográfica constatou-se outros vários e importantes desafios enfrentados pelo professor/a – o mal-estar docente, o *burnout*, os baixos salários, a culpabilização e autoculpabilização do professor/a; finalmente apoiada pela pesquisa qualitativa a pesquisadora deu voz as professoras e experimentou a sua realidade.

Durante as entrevistas percebeu-se que algumas categorias podem ser elencadas como elementos de análise –

As professoras se sentem inseguras quanto a que conteúdo ministrar e de que maneira fazê-lo, em virtude das tantas mudanças ocorridas na educação e da diferente conduta dos alunos/as, que na atualidade questionam, discutem e se comportam de um modo que, às vezes, dificulta a aprendizagem; para Esteve (1999a) esse é um dos doze os elementos da transformação no sistema escolar, segundo o autor houve uma ruptura do consenso social

sobre educação, atualmente a sociedade defende modelos de educação opostos e é difícil para o professor/a entender os alunos que compõem as díspares sensibilidades culturais.

Parte da jornada de trabalho das professoras é desempenhada no ambiente familiar, a professora Sônia diz trabalhar no mínimo duas horas por dia em casa; Helena diz trabalhar em casa o dobro do que trabalha na escola; Rita comenta trabalhar três horas por dia; Rosa relata dedicar três horas e meia por dia.

Contudo, a impressão que teve a pesquisadora é que todo o tempo livre de que as professoras dispõem é utilizado para a preparação das aulas, atividades e correções de cadernos e provas; as professoras dizem que as crianças não ‘desgrudam’ delas, o que conduz a consequente reflexão – será que são os/as alunos/as que não desgrudam delas ou será o inverso – elas não ‘desgrudam’ dos/das discentes. Codo e Gazzotti (2002) expõem a importância da afetividade no trabalho do/da professor/a, pois é um trabalho que ou leva em conta os vínculos afetivos com o/a aluno/a ou não se realiza. No entanto, segundo os autores criar vínculos afetivos com os/as alunos/as pode levar a uma contradição que representa sofrimento para o professor – o desejo de realizar e a sua impossibilidade devido a fatores externos que fogem do controle do professor.

A ponderação sugere uma questão – a professora manter-se ‘grudada’ nos/nas alunos/as conduz ao sofrimento. Para essa pesquisadora, no caso específico desta pesquisa sim, pois as professoras deixam de cuidar de outras áreas da vida como – família, atividade física, descanso, lazer, para se dedicarem quase que exclusivamente a vida profissional e mesmo assim se acabrunham por não conseguirem atingir os seus objetivos.

Os professores/as são culpabilizados/as pelos incontáveis problemas do ensino, o que também está presente nos estudos de autores como Nóvoa (1999), Esteve (1999), Codo (2002). É relevante observar que, talvez em virtude da culpabilização do professor/a pela sociedade, as educadoras parecem terem assimilado essa culpabilização e a transformado em autoculpabilização, o que foi percebido como implícito em suas falas.

As docentes convivem ao mesmo tempo com a culpa por não conseguirem atender satisfatoriamente a carreira docente e a vida familiar, o ponto foi igualmente percebido por Neves e Silva (2006); a professora Helena, provavelmente em virtude de ter filhos adolescentes e trabalhar dois períodos demonstra viver esta etapa; as outras professoras evidenciam já terem vivido e superado a fase.

As professoras demonstram comprometimento com o trabalho; paixão e orgulho da profissão e afirmam desejar nela permanecer; veem a profissão como uma “missão” e

declararam que gostariam de ser “Deus”, possivelmente conforme Codo e Gazzotti (2002) para acabar com a lacuna entre o desejo de fazer e a sua impossibilidade.

A mulher de carreira docente sente a sua desvalorização e se ressentida com ela. Para Esteve (1999a) o ponto compõe o mal-estar docente, segundo o autor o saber já não é mais apreciado, o que importa na atualidade são os critérios econômicos; Nóvoa (1999) também reflete sobre o tema, dizendo que os professores já não são mais ao lado dos párocos os únicos agentes culturais das aldeias e vilas.

As professoras indignam-se com o desrespeito para com a profissão de alguns pais e líderes, os quais se sentem a vontade para dizer como a professora deve realizar o seu trabalho; para Batista e Codo (2002) estas atitudes questionam a competência do professor/a ferindo profundamente a sua identidade, por conseguinte causam sofrimento.

As professoras opõem-se à sua iníqua remuneração, sobretudo a incongruência que permeia a situação específica da professora dos anos iniciais da educação – maior dedicação versus menor salário. Para Odelius e Codo (2002) não existe relação entre o trabalho realizado e a remuneração recebida pelos professores/as, para os autores a percepção dos/das professores/as da própria desvalorização contribui para o *burnout*.

Todas as professoras vivem com salários provenientes de duas fontes pagadoras. Ou seja – duas delas, uma da rede pública municipal e a outra da rede privada são aposentadas e continuam trabalhando, portanto recebem dois salários; as outras duas atuam dois períodos, portanto também recebem dois salários.

O rendimento das professoras entrevistadas representa mais de 70% do orçamento familiar, chegando a representar 90%, o que confirma as colocações de Souza (2008), a mulher de carreira docente tem participação ativa no orçamento familiar. Compreende-se no caso desta pesquisa que a sua participação no orçamento familiar é determinante e que em virtude dos baixos salários e de ser provedora do lar, a mulher de carreira docente necessita trabalhar dupla ou tripla jornada e ainda permanecer na profissão depois de aposentada.

Um acontecimento que saltou os olhos dessa pesquisadora durante as entrevistas foi que as professoras se emocionaram muito, especialmente a professora Rosa que vivencia as dificuldades sociais enfrentadas pelos alunos – que não tem apoio familiar e nem os mínimos recursos materiais para que se possa frequentar a escola; as educadoras demonstraram uma incompreensível fragilidade, quicá, em virtude dos tantos desafios e das muitas vitórias, dos inúmeros sonhos não realizados e dos muitos alcançados; da distância entre o desejado e o possível - causa fundamental do *burnout* Codo (2002).

Diante deste contexto a pesquisadora propõe algumas alternativas para que se possa melhorar a qualidade de vida da mulher de carreira docente –

Que sejam estabelecidos salários adequados para todos os professores/as, particularmente para aqueles/as que atuam nos níveis iniciais da educação; que as universidades se dediquem a fazer o atrelamento da teoria com a prática, proporcionando aos futuros professores/as formação vinculada às condições concretas de vida dos alunos/as, evitando assim, o que Gonçalves (2000) nomeia como o choque do real; que sejam instituídos modos para que o professor/a seja ouvido pelo Estado, direção da escola, famílias, comunidades, especialistas da educação, de modo que ele deixe de ocupar o lugar de “morto” conforme Nóvoa (2000), passando a participar efetivamente da construção dos projetos pedagógicos e políticos; que os órgãos governamentais invistam na educação e nos professores/as; por fim que se estabeleça parceria entre família, alunos/as e escola.

Portanto, constatou-se através do estudo que as professoras estão fazendo além das suas possibilidades e é isso o que mais prejudica a sua qualidade de vida, de tal modo que exige de todos a reflexão sobre o conseqüente ponto - não é somente a saúde do professor/a que corre riscos, mas a própria educação.

Então, ao invés de retirar psicologicamente, o que já é trágico, sairá de fato, mudará de emprego, de armas e bagagem para algum lugar em que o respeitem (CODO; VASQUES-MENEZES; VERDAN, 2002, p. 299).

REFERÊNCIAS

- ABICALÇADOS. **Polos produtores**. Disponível em: <<http://www.abicalcados.com.br/polos-produtores.html&est=3>>. Acesso em: 16 jan. 2012.
- ALBUQUERQUE, Sandra Márcia Lins de. **Qualidade de vida do idoso**: a assistência domiciliar faz a diferença? São Paulo: Casa do Psicólogo: CEDECIS, 2003. 159 p.
- ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na escola: sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
- _____. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. 225 p.
- AMARAL, Nelson Cardoso. O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos como um percentual do PIB. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: QUESTÕES DESAFIADORAS E EMBATES EMBLEMÁTICOS, 3., Campinas, SP, 28 fev. a 2 mar. 2011. **Anais...** Campinas, SP: CEDES, 2011. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/nelson_amaral.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2012.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- ANTUNES, Ricardo. As formas de padecimento no trabalho. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 7, n. 4, p. 7-8, dez. 2008.
- _____. As configurações do trabalho na sociedade capitalista. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 131-132, jul./dez. 2009.
- BATISTA, Soria Analía; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 432 p.
- BATISTA, Soria Analía; ODELIUS, Catarina Cecília. Infra-estrutura nas escolas públicas. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. 432 p.
- BATISTA, Soria Analía; ODELIUS, Catarina Cecília. Infra-estrutura das escolas e burnout nos professores. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 3. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2002b. 432 p.
- BATISTA, Soria Analía; PINTO, Ricardo Magalhães. Segurança nas escolas e burnout dos professores. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 432 p.

BERTANI, Íris Fenner et al. **Conversas interessantes sobre saúde**: Programa de extensão: QUAVISSS. Franca: Ed. UNESP, 2007. 160 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar de Educação Básica 2007. Brasília, DF: INEP, 2009. 52 p.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações, **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, p. 77-84, Maio/Jun./Jul./Ago. 1996.

CASTELLANOS, Pedro Luis. Epidemiologia, saúde pública, situação de saúde e condições de vida: considerações conceituais. In: BARATA, Rita Barradas (Org.). Condições de vida e situação de saúde. **Saúde em Movimento**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 31-76, 1997.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NOVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999. 191 p.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974. 152 p.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 432p.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Educar, Educador. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. 432 p.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. 432 p.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône; VERDAN, Cláudia S. Importância Social do trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 432 p.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 432 p.

COOPERATIVA DE CAFEICULTORES E AGROPECUARISTAS DA ALTA MOGIANA. **Menu principal**: Alta Mogiana. Disponível em: <<http://www.cocapec.com.br/>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 141 p.

COSME, Ariana. Da reinvenção do modo de educação à reinvenção da profissão de professor: contributo para um debate acerca do mal-estar docente. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, n. 22, p.183-213, 2004.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1999a. 191 p.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999b. 176 p.

FERRAZ, Alexandre (Coord.). **Pesquisa violência nas escolas: uma visão dos delegados do sindicato dos professores do ensino oficial de São Paulo**. [São Paulo]: DIEESE: APEOESP, 2007. Disponível em: <www.apeoesp.org.br/hotsite/observatorio/relat_violencia_escola.doc>. Acesso em: 08 jan. 2012.

FILGUEIRAS, Renata Miranda. Saúde e condições de trabalho: pesquisa realizada nos encontros preparatórios ao XXIII congresso da APEOESP. 2010. Palestra realizada no 23º Congresso da APEOESP.

FRANCO, Walter. Serra do luar. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/walter-franco/388644/>>. Acesso em: 04 fev. 2012.

GOIS, Antônio. **Para UNESCO, Brasil paga pouco a professor**. Disponível em: <<http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/unesco.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NOVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000. 215 p.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000. 215 p.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos docentes. In: NOVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000. 215 p.

HUGO, Victor. **O homem e a mulher**. Disponível em: <http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Barra_Escolha/B_VictorHugo.htm>. Acesso em: 16 jan. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Unidades da Federação: cidades**. São Paulo: Franca. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar 1997/2011**: Franca-SP.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

LAFARGUE, Paul. **Direito à preguiça**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. 131 p.

LOLAS, Fernando. **Bioética o que é, como se faz**. São Paulo: LOYOLA, 2001. 102 p.

MARCHIORI, Flávia; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; OLIVEIRA, Sônia Pinto. Atividade de trabalho e saúde dos professores: o programa de formação como estratégia de intervenção nas escolas. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 1, p. 143-170, 2005.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999. 143 p.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 10. ed. São Paulo: Difel, 1965. 496 p.

MATOS, Chain Féres. As formas modernas de atraso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 Set. 1998. Primeiro caderno, p. 23.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. 316 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida: um debate necessário. **Revista Ciência e Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-18, jan./mar. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 80 p.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; Silva, Edith Seligmann. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, 1º semestre 2006.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000. 215 p.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. 191 p.

NUNES, Silma do Carmo. A feminização da profissão docente, a história de vida das professoras e os reflexos no ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Espaço Feminino**, v. 13, n. 16, jan./jun. 2005.

ODELIUS, Catarina Cecília; CODO, Wanderley. Salário. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 432 p.

ODELIUS, Catarina Cecília; RAMOS, Fernanda. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e**

trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 432 p.

PAULO NETTO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993. 93 p. (Coleção questões da nossa época, 20).

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 111 p.

RUFINO NETTO, Antônio. Qualidade de vida: compromisso histórico da epidemiologia. In: LIMA-COSTA, Maria Fernanda Furtado de; SOUSA, Rômulo Paes de (Org.). **Qualidade de vida: compromisso histórico da epidemiologia**. Rio de Janeiro: Abrasco, 1994. 290 p.

SACRISTAN, José Gimeno. Consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. 191 p.

SANTOS, Mirian de Oliveira. A mulher e a reprodução social da família. **Revista Àrtemis**, João Pessoa, v. 7, p. 88-92, dez. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Lei complementar n. 1.041, de 13 de abril de 2008. Dispõe sobre o vencimento, a remuneração ou o salário do servidor que deixar de comparecer ao expediente em virtude de consulta ou sessão de tratamento de saúde e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Legislativo, São Paulo, v. 118, n. 70, 13 abril 2008. Disponível em:

< <http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=76793> >. Acesso em: 24 jan. 2012.

SEIDL, Eliane Maria Fleury; ZANNON, Célia Maria Lana da Costa. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 580-588, mar./abr. 2004.

SIMÕES, Regina Helena Silva; SALIM, Maria Alayde Alcântara; TAVARES, Johelder Xavier. Formas de adoecimento de professores capixabas no século XIX: diálogos com o passado no presente. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTTO, Lilian (Org.). **Trabalho e saúde do professor: cartografias no percurso**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, 182 p.

SORATTO, Lúcia; OLIVER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. 432 p.

SORATTO, Lúcia; OLIVER-HECKLER, Cristiane. Trabalho: Atividade humana por excelência. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. 432 p.

SORATTO, Lúcia; PINTO, Ricardo Magalhães. Atitudes no trabalho e burnout. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. 432 p.

SORATTO, Lúcia; PINTO, Ricardo Magalhães. Burnout e carga mental no trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. 432 p.

SORATTO, Lúcia; RAMOS, Fernanda. Burnout e relações sociais no trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 432 p.

SOUZA, Aparecida Neri de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: SEMINÁRIO REDESTRADO: NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA, 7., Buenos Aires, 3 -5 de Julio de 2008. **Anais eletrônico...** Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Aparecida%20Neri.pdf>. Acesso em: 12 set. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004. 220 p.

VASQUES-MENEZES, Iône; RAMOS, Fernanda. O Brasil, seus estados e o sofrimento psíquico dos professores. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 432 p.

VASQUES-MENEZES, Iône; CODO, Wanderley; MEDEIROS, Larissa. O conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 432 p.

THE WORLD HEALTH ORGANIZATION QUALITY OF LIFE ASSESSMENT. Position paper from the World Health Organization. **Social Science and Medicine**, v. 41, n. 10, p. 1.403-1409, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: __/__/__. IDADE: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____.

Eu, _____, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **“Qualidade de vida: no processo de envelhecimento das mulheres de carreira docente”**. O projeto de pesquisa será conduzido por **Eva Susana Soares de Oliveira**, do curso **Programa de Pós-Graduação em Serviço Social**, orientado pelo Prof (a). Dr(a) **Iris Fenner Bertani**, pertencente ao quadro *docente* Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Campus de Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. **Investigar como as mulheres de carreira docente percebem a sua qualidade de vida no processo de envelhecimento**. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de de .

Assinatura do participante

Pesquisador Responsável

Nome: Eva Susana Soares de Oliveira

Endereço: Rua Ouvidor Freire, 2288 apto 1103

Tel (16) 3402-2988

E-mail: teacherevasso@hotmail.com

Orientador

Prof.^a Dr.^a Iris Fenner Bertani

Endereço: Avenida Eufrásia Monteiro Petraglia, 900

Tel: (16) 3706-8897

E-mail: iris.bertani@yahoo.com.br

APÊNDICE B – Roteiro para realização de entrevista com sujeitos da pesquisa**Nome:****Estado Civil:****Filhos/Quantos/Idades:****Orçamento Familiar:****Formação/ Pós-Graduação/Concursada:****Trabalha em mais de uma escola/carga horária total:****Tem ajudante no lar:**

1. Com é ser professora?
2. Você se sente profissionalmente realizada? Comente.
3. Quando você está a caminho do trabalho, como se sente? E no final do dia?
4. Quando olha para trás e vê que dedicou tantos anos a carreira docente, como se sente? Qual o balanço que você faz?
5. Você já ficou afastada por algum problema de saúde? Quantas vezes, por quê?
6. Você acredita que a mulher de carreira docente tem qualidade de vida? Comente.
7. Como você analisa a sua qualidade de vida?
8. Você poderia indicar as principais dificuldades que a mulher de carreira docente enfrenta na busca por uma vida com qualidade?
9. O que você mais gosta de fazer? Você faz? O que você faz no seu tempo livre?
10. Gosta de fazer atividades físicas? Faz? Qual?
11. Fale-me sobre os seus hábitos alimentares.