

# Perfil de professores das séries iniciais em escolas públicas de São Paulo<sup>1</sup>

Profile of teachers in initial series of public schools of São Paulo

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta informações sobre professores das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de São Paulo, em termos de sua origem socioeconômica, formação, condições atuais de vida e de trabalho. As análises foram realizadas tendo por base a teoria de Pierre Bourdieu. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e questionários, num total de 26 sujeitos. Os resultados obtidos com a investigação possibilitaram a elaboração de perfil dos professores, o que auxilia na compreensão da posição social que ocupam.

**Palavras-chave:** Perfil dos professores. Função docente. Posição social.

## Abstract

This article contains information about teachers in the initial grades of primary school of public schools in São Paulo, in terms of their socio-economic origin, education, current conditions of life and work. The analyses were carried out based on the theory of Pierre Bourdieu. Information was collected through interviews and questionnaires, a total of 26 subjects. The results of the research enabled the development of the profile of teachers, which helps in understanding the social position they occupy.

**Keywords:** Profile of teachers. Teaching function. Social position.

---

1 Pesquisa financiada pelo CNPq.

2 Professora de Didática do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação e Ciências Sociais pela PUC – São Paulo. Endereço para correspondência. Rua Tibério, 287 – Água Branca. São Paulo – SP. Cep: 05042-010. E-mail: <marieta.penna@yahoo.com.br>.

## Introdução

A temática discutida neste artigo é o exercício docente nas séries iniciais da educação básica em escolas públicas paulistas. Trata-se de perfil exemplificador, com objetivo de contribuir para compreensão alargada sobre quem são esses profissionais, em termos de sua origem socioeconômica, formação, condições atuais de vida e de trabalho. Além disso, é objetivo também cotejar os dados obtidos com o perfil dos professores brasileiros elaborado pela UNESCO (BRASIL, 2004 a), e assim tecer comparações que se façam pertinentes. Os dados foram analisados em uma perspectiva relacional, a partir da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, para quem a posição ocupada no espaço social implica a análise de propriedades relacionais, uma vez que essas posições são produto da diferenciação estabelecida entre os agentes pela posse de capital, especialmente o econômico e cultural, mas também o social e simbólico (BOURDIEU, 2001). Ao definir-se na relação e, portanto, pela diferenciação, a posição social é marcada, sobretudo, por condutas e atitudes relacionadas à educação e à cultura. Os agentes sociais se posicionam no espaço social, estabelecendo diferenças em relação aos outros agentes, e a constituição dessas diferenças contribui para o entendimento do ponto de vista, a partir do qual a realidade social é por eles construída.

Dessa forma, a elaboração de perfil dos professores das séries iniciais do ensino básico objetiva contribuir para a compreensão do lugar por eles ocupado no espaço social, o que, por sua vez, pode contribuir para uma compreensão ampliada da docência na atualidade. Os dados foram coletados, num primeiro momento, por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professores da rede pública estadual de São Paulo, sendo quatro de uma escola, quatro de outra; e dois professores selecionados por outro caminho diferente do vínculo a uma determinada escola, com os quais estabeleci contato por meio da instituição em que cursavam Pedagogia. As duas escolas foram selecionadas tendo como critério sua localização – uma em bairro mais central e outra em bairro mais periférico da cidade – e aceitação por parte da direção para a realização da pesquisa. Nas escolas, foi solicitada a participação nas entrevistas de um professor de cada uma das séries do ensino fundamental, sendo a sua escolha permeada por indicação da equipe gestora. Essa seleção de escolas (uma central e outra periférica) e dos professores (contemplando as quatro séries do ensino fundamental I)<sup>3</sup> teve como critério a

---

3 No momento da realização das entrevistas, o ensino fundamental nas escolas públicas estaduais de São Paulo estava organizado em oito séries, e não em nove anos, conforme disposto nas orientações gerais estabelecidas pelo MEC (BRASIL, 2004).

possível repercussão dessas questões nas condições de trabalho dos professores. No entanto, nas entrevistas, ao relatarem sobre seu percurso profissional, esses critérios não se mostraram relevantes para as análises, uma vez que a escola em que trabalhavam ou mesmo as diferentes séries não se constituíram em argumentação relevante por parte das professoras, no que diz respeito à compreensão que possuíam sobre o exercício da docência, ou mesmo em relação a dificuldades ou facilidades encontradas em seu percurso profissional. Como ocorreu uma certa seleção (não prevista) por parte das equipes gestoras quando da indicação dos professores que participariam da pesquisa, optou-se pela realização da entrevista com mais dois professores que não estivessem vinculados às escolas em questão, para assim driblar um possível efeito dessa “seleção”, totalizando o conjunto dos dez professores entrevistados. Após a fase inicial de coleta de dados, optou-se por uma ampliação das informações, em relação a alguns aspectos considerados relevantes para tal. Nesse segundo momento da coleta foram obtidas respostas a questionários, por parte de 16 professores, em outras duas escolas do ciclo I da rede pública estadual de São Paulo. Dessa forma, para a elaboração do perfil dos professores, foi utilizado um total de 26 sujeitos.

## Dados pessoais

Os professores sujeitos desta pesquisa eram em sua totalidade mulheres, motivo pelo qual passou-se a referir a elas no feminino. Isso não foi opção, mas dado de realidade. Pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004a) com professores do ensino fundamental e médio apontou que 81,3% dos professores brasileiros eram mulheres e 18,6% homens. O processo de feminização do magistério, ocorrido principalmente nas séries iniciais da escolarização básica, e suas implicações com relação às questões de gênero foi tratado por diferentes autores, dentre os quais podemos destacar Apple (1995), Louro (1997), Catani et al. (1997), Bruschini; Amado (1998), Carvalho (1999), entre outros. Pode-se apontar que a feminização do magistério alterou o próprio exercício da função, que se viu desvalorizada ao ser associada a um trabalho com características tidas socialmente como femininas, como o cuidar de crianças.

Na amostra investigada, 14 professoras, ou seja, mais da metade delas situavam-se na faixa entre 41 a 50 anos, seguidas de sete professoras com idade variando entre 51 a 60 anos e apenas quatro com idade inferior a 31 anos, além de uma professora que não informou a idade. Somando-se as duas maiores incidências em relação à idade tem-se 21, de um total de 26 professoras, com idades variando entre 41 e 60 anos. De acordo com o perfil dos professores brasileiros (BRASIL, 2004 a), a

média de idade é de 37,8 anos, o que aponta para uma elevação da faixa etária entre as professoras interrogadas nesta pesquisa. Essa elevação pode ter ocorrido por um efeito de seleção, uma vez que as diretoras escolheram ou induziram as professoras que deveriam participar da pesquisa, provavelmente escolhendo as mais experientes e com mais tempo de casa e, portanto, com mais idade.

## Origem social

Diferentes pesquisas feitas em épocas distintas apontam para o fato de que, em sua maior parte, os professores das primeiras séries do ensino fundamental se originam das camadas populares. Dentre esses estudos, pode-se destacar os de Pereira (1969) e Gouveia (1970), realizados na década de 1960, de Novaes (1984) realizado no final dos anos de 1970, os de Mello (2003) e Pessanha (1992), realizados na década de 1980; ou os de Gatti (1998) e Silva (1998), da década de 1990, entre outros. Apontam também, para a possibilidade de mobilidade social relacionada ao exercício docente (BRASIL, 2004a; MELLO, 2003; GATTI, 1998; SILVA, 1998), mesmo no que diz respeito a professores do ciclo II do ensino fundamental, como aponta o estudo realizado por Martins (2004). Os dados coletados para esta pesquisa vão ao encontro desses resultados, o que pode ser verificado a partir do que está disposto nas tabelas referentes à escolarização e atividade profissional dos avós e dos pais das professoras investigadas:

**Tabela 1 - Distribuição das professoras quanto à formação e profissão dos avós maternos e paternos**

|                    | Analf. | Primário | Ginásio | Colegial | Superior | s/ resposta |
|--------------------|--------|----------|---------|----------|----------|-------------|
| <b>Fazendeiro</b>  | -      | 1        | -       | -        | 1        | 1           |
| <b>Agricultor</b>  | 4      | 7        | -       | -        | -        | 4           |
| <b>Comerciante</b> | -      | 4        | -       | 2        | -        | 4           |
| <b>Marceneiro</b>  | -      | -        | -       | -        | -        | 1           |
| <b>Pedreiro</b>    | -      | -        | -       | 1        | -        | 1           |
| <b>Ferreiro</b>    | -      | 1        | -       | -        | -        | -           |
| <b>Policial</b>    | -      | 1        | -       | -        | -        | -           |
| <b>Fun.Público</b> | -      | 1        | -       | -        | -        | -           |
| <b>s/ resposta</b> | -      | -        | -       | -        | -        | 18          |
| <b>Total</b>       | 4      | 15       | 0       | 3        | 1        | 29          |

Fonte: Dados da autora

Se observados os dados relativos à formação dos avôs maternos e paternos, verifica-se a existência de 29 sujeitos, dentre os quais essas informações não foram obtidas, de um total de 52 sujeitos, ou seja, de 26 pares de avôs. Dos 23 avôs, com formação e profissão indicadas pelas professoras, 15 possuíam apenas o antigo primário e quatro eram analfabetos. Somando os dois, têm-se 19 avôs com formação até o primário, ou seja, aproximadamente  $\frac{3}{4}$  do total de 23 avôs, cuja formação era conhecida por suas netas. Com relação à profissão, de 23 avôs que se sabia a atividade profissional a que se dedicavam, 21 o faziam em profissões manuais como pedreiro, ferreiro, comerciante etc. Verifica-se a existência de um avô que era policial, um funcionário público e um fazendeiro.

**Tabela 2 - Distribuição das professoras quanto à formação e profissão das avôs maternas e paternas**

|                    | Analf. | Primário | Ginásio | Colegial | Superior | s/ resposta |
|--------------------|--------|----------|---------|----------|----------|-------------|
| <b>Do lar</b>      | 7      | 9        | 3       | -        | -        | 10          |
| <b>Agricultora</b> | 1      | 2        | -       | -        | -        | 1           |
| <b>Comerciante</b> | -      | 2        | -       | -        | -        | -           |
| <b>s/ resposta</b> | -      | -        | -       | -        | -        | 17          |
| <b>Total</b>       | 8      | 13       | 3       | -        | 0        | 28          |

Fonte: Dados da autora

Já com relação às avôs, tanto maternas quanto paternas, das 24 que possuíam a formação conhecida por suas netas, têm-se 13 com o primário completo. Somando as analfabetas, obtêm-se um total de 21 avôs com até o primário completo, de um total de 24, cuja formação era conhecida por suas netas. Com relação à profissão, a maioria delas trabalhava em casa (19). Dentre as que trabalhavam fora de casa, todas exerciam profissões manuais.

**Tabela 3 - Distribuição das professoras quanto à formação e profissão da mãe**

|                    | Analf. | Prim.incp. | Primário | Ginásio | Colegial | Superior |
|--------------------|--------|------------|----------|---------|----------|----------|
| <b>Do lar</b>      | 2      | 3          | 10       | 1       | -        | -        |
| <b>Costureira</b>  | -      | -          | 2        | -       | -        | -        |
| <b>Operária</b>    | -      | -          | 2        | -       | 1        | -        |
| <b>Agricultora</b> | 1      | -          | -        | -       | -        | -        |
| <b>Cozinheira</b>  | -      | -          | -        | 1       | -        | -        |
| <b>Comerciante</b> | -      | -          | 1        | -       | -        | -        |
| <b>Professora</b>  | -      | -          | -        | -       | -        | 2        |
| <b>Total</b>       | 3      | 3          | 15       | 2       | 1        | 2        |

Fonte: Dados da autora

Tabela 4 - Distribuição das professoras quanto à formação e profissão do pai

|              | Analf. | P. incp | Primário | Ginásio | Colegial | Superior | s/ resp. |
|--------------|--------|---------|----------|---------|----------|----------|----------|
| Agricultor   | 1      | 1       | 2        | -       | -        | -        | -        |
| Comerciante  | -      | -       | 4        | -       | -        | 1        | -        |
| Motorista    | -      | -       | 3        | -       | -        | -        | -        |
| Operário     | -      | 1       | 4        | -       | 1        | -        | -        |
| Sapateiro    | -      | -       | 1        | -       | -        | -        | -        |
| Militar      | -      | -       | 1        | -       | -        | -        | -        |
| Adm. Fazenda | -      | -       | -        | -       | 1        | -        | -        |
| Professor    | -      | -       | -        | -       | -        | 1        | -        |
| Gerente      | -      | -       | -        | -       | 1        | -        | -        |
| Advogado     | -      | -       | -        | -       | -        | 1        | -        |
| Não definida | -      | -       | 1        | -       | -        | -        | -        |
| S/resp.      | -      | -       | -        | -       | -        | -        | 1        |
| <b>Total</b> | 1      | 2       | 16       | 0       | 3        | 3        | 1        |

Fonte: dados da autora

Com relação às mães das professoras, da mesma forma que os avôs e avós, a maioria tinha por formação o antigo primário, ou seja, 15 num total de 26 mães. Somando-se as mães analfabetas às que possuíam o primário incompleto, obtêm-se um total de 21 mães com até o primário completo. Averigua-se, no entanto, uma pequena variação, apontada pelo surgimento de duas mães com nível superior e uma com o antigo colegial, revelando pequena elevação na escolarização das mães das professoras em relação à geração que as antecede. O mesmo se percebe com os pais, em que se depreende um total de 16, com apenas o antigo primário por formação, que se somados aos analfabetos e aos que possuíam o primário incompleto dá um total de 19 pais com até o antigo primário por formação. Da mesma forma que em relação às mães, também se verifica uma pequena elevação na formação dos pais, uma vez que há três pais com o colegial completo e mais três pais que atingiram o nível superior.

Com relação ao tipo de escola frequentada, tanto em relação aos avós como em relação aos pais das professoras, todos eles realizaram sua escolarização em estabelecimentos públicos. O que se percebe é uma ligeira elevação do nível socioeconômico dos pais das professoras em relação a seus avós, tanto em relação à formação escolar, quanto ao tipo de atividade profissional a que se dedicavam, revelada com o aparecimento de profissões como professor, advogado, gerente.

Com relação aos irmãos das professoras, conforme o caso, a maioria atingiu por escolarização o nível médio, todos em escolas públicas.

## Condições de vida

Melhorias nas condições de vida das professoras foram apontadas por elas, ao serem interrogadas para verificar se suas vidas melhoraram ou não em relação a suas famílias de origem, tanto em termos econômicos quanto culturais. Das 26 professoras, 23 consideraram que suas vidas melhoraram em termos econômicos com relação a suas infâncias, e 25 informaram que suas vidas melhoraram em termos culturais. Na pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004 a), cerca de dois terços dos professores consideraram qualidade de vida superior a de seus pais, o que indica uma mobilidade intergeracional ascendente no âmbito da família. A escolaridade dos professores é maior que a de seus pais, o que se verifica também na escolaridade de seus cônjuges, quando é o caso. Das professoras que fizeram parte desta pesquisa, 16 eram casadas, seis eram solteiras e quatro separadas.

A escolarização das professoras pode ser verificada pelos seguintes dados: todas concluíram o curso de Magistério (ensino médio atual), em que apenas cinco o fizeram em escolas privadas, enquanto que as demais (21) estudaram em escolas públicas. Do total das 26 professoras, apenas seis não deram continuidade aos estudos. Com relação ao ensino superior, 11 concluíram o curso de Pedagogia, três outros cursos (uma Matemática e duas Letras) e seis estão cursando Pedagogia, o que aponta elevação no nível de formação atingido pelas professoras em relação a suas famílias de origem.

Dessa forma, os dados levantados apontam que mais da metade das professoras, ou seja, 14 delas possuíam, por formação, o nível superior completo e seis ainda estavam cursando, o que representa um total de 20 que chegaram até o nível superior. Pode-se inferir que a procura pelo curso superior ocorreu em parte por conta das novas exigências previstas na LDB 9394/96, que aponta para a formação do professor de 1ª a 4ª séries nesse nível, uma vez que até então era exigido apenas o nível médio. Cabe ainda destacar que todas realizaram a formação em nível superior em faculdades privadas, em contraposição à escolarização básica, realizada em escolas públicas, o que muitas vezes compromete sua qualidade<sup>4</sup>. Além de atingirem em sua maioria o nível superior, todas afirmaram participar de cursos de formação continuada, ampliando seus conhecimentos sobre o exercício da função.

---

4 Sobre essa questão, ver Bianchini (2005) e Marin (2004 e 2006), entre outros.

Já com relação aos maridos das professoras, de um total de 16 que eram casadas, dez de seus esposos possuíam por formação nível superior, dedicando-se a profissões como: despachante (3), funcionário público (2), comerciante (2), engenheiro (1), advogado (1), auditor (1), professor (1), operando forte distinção em relação às famílias de origem das professoras. Dessa forma, também se observa um patamar de formação mais elevado que o das famílias de origem das professoras. Dentre eles havia também a presença de dois operários, um pedreiro e dois aposentados.

Com relação aos filhos das professoras, quando era o caso, levando-se em consideração o número de filhos e o tipo de escola em que estudam ou estudaram, tem-se que seus filhos estudam ou estudaram tanto em escolas públicas quanto particulares, praticamente na mesma proporção. Todas afirmaram, no entanto, que a intenção é que eles prossigam seus estudos até o nível superior, mesmo que em faculdades particulares.

Com relação a bens de consumo, das 26 professoras, 23 possuíam casa própria e três moravam em casa alugada. Todas possuíam telefone e eletrodomésticos variados, 23 possuíam computador e 21 possuíam carro. Do total das professoras interrogadas, a maior parte afirmou que seus salários contribuía para a composição da renda familiar, sendo que a maior parte delas contribuía com todo o salário. Duas sustentaram sozinhas seus filhos com o salário de professora e apenas quatro das professoras afirmaram que o que recebiam era somente para seus gastos pessoais. Mesmo as professoras que eram solteiras e moravam com suas mães, (4) contribuía com seus salários para pagar as despesas familiares.

Esses dados vão ao encontro da pesquisa realizada por Mello (2003), que questiona a ideia de que as professoras apenas contribuía para a compra do que era considerado como supérfluo, cabendo a seus maridos o sustento de suas famílias. Esses dados também se apresentam na pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004 a), ou seja, o salário das professoras era fundamental para a manutenção do padrão de consumo de suas famílias.

## Carreira

As informações obtidas sobre o tempo de trabalho das professoras e sua situação funcional estão dispostas na Tabela 5:

**Tabela 5 - Distribuição das professoras entrevistadas quanto à situação funcional<sup>5</sup> e ao tempo de trabalho na função de professor**

| <b>Tempo</b>        | <b>Efetiva</b> | <b>OFA</b> | <b>Eventual</b> |
|---------------------|----------------|------------|-----------------|
| <b>1 a 5 anos</b>   | 1              | 1          | -               |
| <b>6 a 10 anos</b>  | -              | 2          | -               |
| <b>11 a 15 anos</b> | 1              | 3          | -               |
| <b>16 a 20 anos</b> | 6              | 5          | -               |
| <b>21 a 25 anos</b> | 3              | 2          | -               |
| <b>Aposentada</b>   |                |            | 3               |
| <b>Total</b>        | 11             | 13         | 2               |

Fonte: Dados da autora

Verifica-se que, das 26 professoras investigadas, 13 trabalhavam como Ocupante de Função Atividade (OFA), o que acarretava falta de estabilidade e de segurança em suas carreiras, uma vez que em todo final de ano perdiam suas aulas e no início do ano letivo seguinte, necessariamente, deveriam realizar uma nova escolha nas Diretorias de Ensino, significando que muito provavelmente trabalhariam em outra escola, além da possibilidade sempre presente da perda das aulas, quando havia concursos de remoção ou admissão de professores. Essa situação era penosa tanto para as professoras quanto para as escolas, uma vez que atrapalhava o andamento dos trabalhos, pois dificilmente se passaria de um ano para o outro com a mesma equipe de professores. Cabe destacar que três das professoras que trabalhavam como OFA no estado, ao mesmo tempo eram admitidas por concurso público em diferentes municípios da Grande São Paulo. A pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004 a) apontou para uma maioria de professores brasileiros com vínculo institucional de professor concursado

5 Situação funcional do Professor de Educação Básica I da rede estadual paulista: Professor Ocupante de Cargo Efetivo (efetivo), Professor Ocupante de Função Atividade (OFA), Professor Eventual (contratado para fazer substituições).

(66,1%). Os dados fornecidos pela Secretaria da Educação de São Paulo, no entanto, vão ao encontro das informações obtidas para esta pesquisa<sup>6</sup>.

Com relação ao número de turmas em que lecionavam, a maioria delas (15) afirmou trabalhar com apenas uma turma, contrariando a ideia de que a maioria das professoras trabalhava em jornada dupla. Na pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004 a), a maioria dos professores brasileiros trabalha de 21 a 40 horas/aula por semana (54,2%), a maior parte deles em uma mesma escola (58,5%). Como o estudo da UNESCO não faz distinção entre as diferentes etapas da escolarização básica, caberia um aprofundamento desta investigação para verificar se esse dado se repete em uma mostra mais representativa dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Dentre as professoras, muitas já trabalharam em dois períodos, quando por um motivo ou outro o orçamento familiar assim o exigiu. Muitas delas, no entanto, escolheram trabalhar como professoras justamente para poder se dedicar com mais tempo a seus filhos e maridos, o que era facilitado em um trabalho de meio período.

Mesmo assim, havia oito das 26 professoras que trabalhavam em duas escolas, sendo que duas atuavam ao mesmo tempo no estado e na rede particular de ensino, e seis no estado e na rede municipal de ensino, além de duas que atuavam com duas turmas na mesma escola.

Quando interrogadas sobre as principais dificuldades existentes na carreira de professor, a maioria delas atribuiu essas dificuldades aos alunos, especialmente aos problemas com disciplina. (14). Em segundo lugar apareceu a falta de estabilidade do professor OFA (5), seguida da falta de apoio dos pais (4), por sua vez seguida dos problemas advindos por trabalhar-se com crianças com dificuldades de aprendizado (3). A falta de material pedagógico foi citada apenas por uma professora. Se somarmos as questões relacionadas à disciplina dos alunos com as questões relacionadas ao trabalho com crianças com dificuldade de aprendizado, temos um total de 17 professoras que atribuem a seus alunos as principais dificuldades por elas enfrentadas em seu trabalho. Por outro lado, quando interrogadas sobre o que mais dá prazer no exercício da função, novamente os motivos recaíram sobre seus alunos, em que a maioria delas apontou como as razões que lhes dão prazer em seu trabalho: ter contato com crianças, contribuir para seu desenvolvimento, ter contato com os colegas, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa (questão aberta). Todas afirmaram gostar de exercer a docência, especialmente pela relação que podem estabelecer com seus alunos.

---

6 Em dezembro de 2005, o número de Professores de Educação Básica I que faziam parte do contingente ativo da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo era de 52.012 efetivos e 59.174 não efetivos, conforme dados disponíveis em: [http://drhu.edunet-sp.gov.br/Equipe\\_an\\_tec1/4-eplprof\\_1205.doc](http://drhu.edunet-sp.gov.br/Equipe_an_tec1/4-eplprof_1205.doc); em 16 de janeiro de 2006.

Para Mello (2003), ao centrar-se na relação professor x aluno, com destaque aos aspectos afetivos dessa relação, as competências técnicas necessárias ao exercício docente são desconsideradas, sobressaindo-se aspectos como paciência e carinho, atributos socialmente considerados como femininos, o que contribui para a desvalorização social da função. Pereira (1969), em sua pesquisa, apontou para a desqualificação técnica do trabalho de professor já nos cursos de formação, em que se priorizava a valorização de competências pessoais associadas à maternidade, em detrimento de competências técnicas relacionadas ao trabalho docente. Assim, se por um lado a indisciplina é o principal problema, resolver essas dificuldades e educar essas crianças apresenta-se como a realização possível no exercício docente.

Quando interrogadas sobre qual é a tarefa básica do professor, a maioria das professoras referiu-se a atividades relacionadas à moralização e disciplinarização das crianças, deixando em segundo plano o ensino de conteúdos das disciplinas escolares, como Português, História ou Geografia, entre outros, confirmando o que foi exposto acima. Vale destacar que a pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004 a) chegou a resultados semelhantes, em que as percepções dos professores brasileiros com relação às finalidades da educação apontam para “[...] uma acentuada preocupação com a formação de virtudes e valores nos estudantes” (BRASIL, 2004 a, p.109). Esses dados merecem tratamentos mais aprofundados, que escapam aos limites deste artigo, mas que com certeza têm relação estreita com a forma como os professores se veem e são vistos socialmente.

Ao apontarem o desenvolvimento, em seus alunos, de valores e atitudes que consideram corretos, como a principal tarefa a ser realizada na escola, isso permite aos professores que se posicionem em oposição a seus alunos, a quem devem transmitir esses valores. Esta pesquisa, assim como a realizada por Costa (1995), apontou para o fato de que os professores consideram que sabem mais que seus alunos e, além disso, sabem o que importa saber, operando distinção em relação aos alunos e suas respectivas famílias, a fim de estar em condições de poder educá-los. Isso, de seu ponto de vista, os valoriza socialmente, pois sentem que têm uma nobre missão a cumprir.

As respostas obtidas sobre a tarefa básica do professor do ciclo I do ensino fundamental, a partir de questão de múltipla escolha (com a possibilidade de mais de uma resposta), permitiram verificar suas expectativas quanto ao processo educativo das crianças, com destaque para os seguintes aspectos: o desenvolvimento de espírito crítico (12 respostas), ensiná-los a aprender (12 respostas), ensinar valores morais (10 respostas) e apenas três apontaram os conteúdos escolares e uma que se referiu à politização do aluno.

Todas as professoras interrogadas, no entanto, percebiam o exercício docente como desvalorizado socialmente. Os motivos por elas apontados para essa

desvalorização iam desde o salário recebido (9); o descaso do governo (8); a perda de valor da escola na sociedade e nas famílias (7); a má formação do professor (6); ao fato de que hoje em dia qualquer um pode ser professor (3). Sentiam seu trabalho desvalorizado socialmente, mas, ao apontarem as dificuldades por elas enfrentadas em seu cotidiano e que contribuíam para essa desvalorização, responsabilizavam pais e alunos por seus problemas, não apresentando uma visão mais aprofundada das questões que as afligiam. A culpabilização da criança e de sua família pelo fracasso escolar foi problematizada por Mello (2003). Para as professoras que participaram desta pesquisa, o principal problema por elas enfrentado em seu cotidiano era a falta de colaboração dos pais (14), seguido da indisciplina das crianças (10). A falta de condições adequadas de trabalho foi citada por apenas duas professoras.

Por isso mesmo, cuidar de crianças indisciplinadas e transmitir valores morais a elas e suas famílias desestruturadas, para as professoras, exige muito carinho e dedicação. Assim, ao serem questionadas sobre o que é necessário para ser considerado um bom professor, têm-se os seguintes resultados, dispostos na Tabela 6:

**Tabela 6 - Distribuição das professoras quanto ao que consideram como necessário para ser um bom professor**

|                     | <b>Nº respostas</b> |
|---------------------|---------------------|
| <b>Vocação</b>      | 23                  |
| <b>Paciência</b>    | 18                  |
| <b>Boa formação</b> | 9                   |
| <b>Amor</b>         | 7                   |
| <b>Equilíbrio</b>   | 3                   |

Obs: Questão de múltipla escolha, com possibilidade de mais de uma resposta.

Fonte: Dados da autora

De um total de 60 citações, somando-se vocação, paciência, amor e equilíbrio, obtém-se um total de 51 citações que relacionam qualidades pessoais de cunho moral e associadas a características socialmente tidas como femininas ao que se considera um bom professor. Novamente aspectos técnicos do trabalho, com conteúdos das disciplinas escolares não são considerados, como, por exemplo, conhecer metodologias de alfabetização de crianças, ou mesmo ter domínio desses conteúdos, entre outras questões. Para elas, o discurso da vocação ainda se faz presente e parece se afirmar frente a um quadro cada vez mais difícil de ser enfrentado no que diz respeito às relações que estabelecem na escola com seus alunos e respectivos pais.

Se, por um lado, pode-se considerar que a Psicologia, ao pôr ênfase na relação professor x aluno e nos processos individuais de desenvolvimento cognitivo contribuiu para acentuar a desvalorização do ensino de conteúdos das disciplinas escolares às crianças, até chegarmos às pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), por outro lado, o próprio ideário educacional vigente e que se apresenta em documentos oficiais, ao enfatizar a necessidade de formação de cidadãos críticos e reflexivos também contribui para tirar de cena a importância do ensino de conhecimentos curriculares relevantes e atualizados nas escolas, conforme análise apresentada na pesquisa realizada pela UNESCO (BRASIL, 2004 a).

Mesmo considerando o magistério como uma função desvalorizada socialmente e difícil de ser efetivada em seu cotidiano, ao serem questionadas sobre se pretendem ou não continuar a exercer a docência nos próximos anos, 24 responderam afirmativamente e apenas uma negativamente. Duas professoras não pretendem exercer a docência nos próximos anos, pois têm intenção de ocupar o cargo de direção.

## Considerações finais

Os dados aqui apresentados possibilitaram a elaboração exemplificadora de perfil de professores que atuam no ciclo I da rede pública estadual de São Paulo. Esses professores são mulheres, que em sua maioria atingiram por formação o nível superior, operando certa distinção em relação a suas famílias de origem. A formação das professoras realizou-se em escolas públicas até o ensino médio e em faculdades particulares no ensino superior, o que muitas vezes compromete sua qualidade. De qualquer forma, verifica-se elevação das condições materiais e culturais das professoras em relação a seus pais e avós, expressa na formação que atingiram, na formação e ocupação de seus maridos e nos bens de consumo que possuem.

Assim, se por um lado o salário recebido, do ponto de vista das professoras, permite a elas compor a renda familiar de forma que consideram como satisfatória, por outro, percebem a função de professor como desvalorizada socialmente. Ao apontarem o que em seu cotidiano faz com que se sintam desvalorizadas, destacam principalmente a não colaboração das famílias e a indisciplina dos alunos, deixando de considerar fatores, como por exemplo, as difíceis condições de trabalho a que estão submetidas, como é o caso da falta de vínculo empregatício estável para metade das professoras investigadas.

Ao mesmo tempo em que apontam a indisciplina dos alunos como algo que indica a desvalorização da função docente, destacam a moralização e disciplinarização das crianças como a principal tarefa a ser executada pelo professor das primeiras séries do ensino fundamental. Ao procederem dessa maneira, acabam por enfatizar aquilo mesmo que as desvaloriza, ou seja, reforçam a ideia socialmente

difundida que considera que para ser professora basta nascer mulher e com alguns atributos tidos como femininos como, por exemplo, ter paciência ou saber cuidar de crianças, em que atributos técnicos ou relacionados aos conhecimentos científicos necessários ao desempenho da função não são computados. Por outro lado, ao atribuírem para si a tarefa de moralizar as crianças, as professoras operam distinção em relação a elas e suas respectivas famílias, posicionando-se de maneira diferenciada no espaço social, o que faz com que se agarrem a essa perspectiva, única forma de distinção que parece lhes restar.

De acordo com Bourdieu (1988), ao analisarmos a posição que um grupo ou classe ocupa no espaço social, se faz necessário captar a correspondência entre a estrutura do espaço social – cujas dimensões fundamentais correspondem ao volume e estrutura dos diferentes capitais – e as propriedades simbólicas vinculadas a esse grupo. As condições objetivas de vida às quais os agentes encontram-se submetidos (relacionada à posse dos diferentes capitais) geram condicionamentos, que por sua vez se traduzem em práticas e estilos de vida, que os posicionam no espaço das relações sociais. Os estilos de vida são distintivos e se estabelecem por oposição a outros grupos ou categorias de agentes, e dizem respeito à capacidade de utilizar e se apropriar material ou simbolicamente de bens econômicos e culturais. Para as professoras investigadas, o exercício docente está relacionado a melhorias obtidas em suas vidas em termos de capital econômico e cultural, o que por certo influencia a composição da visão de mundo que possuem sobre esse exercício. Além disso, o fato de ascenderem socialmente ao exercerem a docência repercute na maneira como se relacionam com seus alunos, frente aos quais necessitam guardar distâncias, uma vez que, como eles, são originárias de famílias das camadas populares. Assim, apontar como o mais difícil em seu trabalho cotidiano, a questão da indisciplina dos alunos pode ser compreendida, entre outras questões, a partir dos esforços traçados pelas professoras para se diferenciarem de seus alunos e familiares destes, trazendo conseqüências para as relações estabelecidas, implicando, por exemplo, em julgamentos e representações negativas. Por isso, mas também em decorrência do que a função proporciona e exige, relacionado à relação formativa desempenhada pela escola, e que no caso delas diz respeito especialmente a aspectos morais e disciplinadores, acabam por estabelecer relações de distinção frente a seus alunos e familiares.

Evidenciou-se com a realização da pesquisa que, mesmo sendo função desvalorizada socialmente e mesmo em face às difíceis condições objetivas a que estão submetidas, para as professoras, exercer a docência significa valor, seja em razão de ganhos concretos em termos materiais advindos com o salário recebido, mas também em decorrência do capital cultural que conseguem amealhar, superior ao de suas famílias de origem e também ao de seus alunos e respectivas famílias. Dessa forma,

se por um lado as condições de exercício docente são adversas, são essas mesmas condições objetivas que, ao disporem em posições opostas alunos e professores, atribuindo aos professores a tarefa de educar esses alunos, propiciam aos professores a possibilidade de operar distinções e se posicionarem de maneira favorável no espaço das relações em que se encontram envolvidos. Para Bourdieu (2001) ocupar determinada posição diz respeito às condições objetivas a ela relacionadas, uma vez que a posição relaciona-se à tradução simbólica de diferenças existentes de fato e que estão inscritas nas condições objetivas vivenciadas pelos agentes.

## Referências

APPLE, M. W. Controlando o trabalho docente. In: APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, p. 31-52. 1995.

BIANCHINI, N. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso Normal Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, UNESP de Araraquara, 2005.

BOURDIEU, P. Condição de Classe e Posição de Classe. In: MICELI, S. (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, p. 3-26. 2001.

\_\_\_\_\_. **La distinción** – Criterios y bases sociales del gusto. Traducción Maria Del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus. 1998.

BRASIL, MEC, INEP. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna. 2004 a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília. 2004 b.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, São Paulo: Cortez, p. 4-23. 1998.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã. 1999.

CATANI, D. B. et al. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, p. 13 - 48. 1997.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina. 1995.

DUARTE, N. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Caxambu/ MG: XXIV Reunião da ANPED. 2001.

GATTI, B. et al. Características de professores de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, R. V. et al (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, p. 251-263. 1998.

GOUVEIA, A. J. **Professoras de amanhã** - Um estudo da escolha ocupacional. 2. ed. São Paulo: Pioneira. 1970.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, Memória e Gênero**: Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, p. 77 – 84. 1997.

MARIN, A. Professores, Pesquisa e Formação: Alguns requisitos para avançar. In: SILVA, A. M. M. et al (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, p. 329- 348. 2006.

MARIN, A. J. et al. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: aulas, saberes e políticas. Curitiba/ PR: Champagnat, p. 171-182. 2004.

MARTINS, A. N. **Perfil Sócio-Cultural dos Professores da Rede Oficial do Ensino do estado de São Paulo da Cidade de São Paulo**. 216 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP. 2004.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º Grau**: da competência técnica ao compromisso político. 13. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

NOVAES, M. E. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez. 1984.

PEREIRA, L. **O magistério primário na sociedade de classes**: contribuição ao estudo de uma ocupação na cidade de São Paulo. São Paulo: Livraria Pioneira. 1969.

PESSANHA, E. C. **Professor primário**: ascensão e queda de uma categoria profissional filiada às camadas médias. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1992.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Divisão de Recursos Humanos**. Disponível em: <[http://drhu.edunetp.gov.br/Equipe\\_an\\_tec1/4eplprof\\_1205.doc](http://drhu.edunetp.gov.br/Equipe_an_tec1/4eplprof_1205.doc)>. Acesso em: 16 jan. 2006.

SILVA, R. N. da et al. O ciclo básico do Estado de São Paulo: Um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: EdUNESP, p. 265-297. 1998.

Recebimento em: 13/01/2009.

Aceite em: 30/04/2009.