

**“PROFESSOR EM TEMPO INTEGRAL”: TRAJETÓRIA DE UM ESTUDO SOBRE
A DIVISÃO DO TRABALHO NA ESCOLA¹**

Cátia Corrêa Michalovicz

pgcatia@hotmail.com

Este é um momento único e especial, que finda uma longa trajetória, no meu caso, um pouco mais curta, mas nem por isso menos repleta de desafios e obstáculos a serem vencidos. O maior desses desafios, sem dúvida, foi aprender a ser mestranda. Aprender a estudar longas horas seguidas, aprender a ler muito e com precisão, a escrever artigos e a se inscrever em eventos, a escrever muito e depois ter de fazer tudo outra vez, aprender a chegar a Caxambu e a tantos outros lugares. Aprender a abdicar de momentos em família e com amigos, para conseguir realizar todas as tarefas exigidas por esse percurso. Aprender também a ser mais companheira, dividir com os colegas de mestrado tanto as alegrias como as dificuldades enfrentadas. Aprender a contar até dez, respirar profundamente e seguir em frente.

Mas, além das dificuldades a superar, ser mestranda também nos proporciona retornos inestimáveis: foram muitas risadas coletivas, muitos cafés em boa companhia, encontros de confraternização, rodinhas de conversa no corredor, lanchinhos acolhedores e, ao mesmo tempo, decisões importantes. Foram muitos os momentos de pedir ajuda e sempre encontrá-la, momentos de dúvidas, sabiamente conduzidas, não só pelos colegas, como pelos professores e, principalmente, pelo professor Gilson. Aqui, é preciso dizer que o professor Gilson e a professora Conceição foram grandes condutores de um grupo meio resistente e teimoso, mas que só queria fazer tudo certo. Foi junto a esses dois professores que conseguimos entender um pouco de Pierre Bourdieu e da Sociologia, da pesquisa acadêmica, das “perspectivas sociológicas” e do estudo em grupo. Foi pelas mãos da professora Conceição que, inexperientes, sofremos para entender os passos de uma pesquisa

¹ Pronunciamento por ocasião da defesa, em banca pública, da dissertação “O Magistério à luz da atual configuração da divisão do trabalho na escola”, ocorrida em 5 de setembro de 2008, na Universidade Regional de Blumenau. A banca esteve composta por Gilson Ricardo de Medeiros Pereira (orientador, FURB), Marieta Gonçalves de Oliveira Penna (USP) e Neide de Melo Aguiar e Silva (FURB).

bem construída. Mas deu tudo certo. Pelo menos é o que suponho. Assim, acompanhada pela experiência do professor Gilson, cheguei a esse momento, à defesa pública de minha dissertação.

O que fica de toda essa caminhada são duas conquistas de igual importância. A primeira são as amigadas encantadoras que nos acompanharão pela vida. Construídas sem muito planejamento, mas com muito carinho, compreensão mútua, apoio nas situações mais inusitadas, lágrimas, desabafos e abraços de conforto. Com muitos olhares de cumplicidade e, também, “puxões de orelha”, com muito pão de queijo e chazinho na cantina.

A segunda dessas grandes conquistas é a pesquisa que agora lhes apresento, embora sumariamente. Trabalho árduo, pesado, de muita leitura, escrita, revisão, transcrições (Ah! Como elas demoram!). Trabalho sem muito descanso, nem feriado. No meu caso, sem muitas férias também, é preciso dizer. Em alguns casos, sem muitas noites tranquilas de sono. Noites em que acordei pra fazer anotações, já que as idéias não podiam ser desperdiçadas e nem, tampouco, esquecidas. Trabalho também compensador, nesse momento de encerramento parcial, por saber que fui um pouco pesquisadora, lutadora, um tanto aluna, um tanto professora. Trabalho aliviado pelas amigadas e pela família em sua maior demonstração de apoio e amor incondicionais.

Para lhes apresentar essa pesquisa, de início é preciso me localizar, não só em termos de grupo de pesquisa, mas também profissionalmente, já que as escolhas por um objeto de pesquisa estão muito ligadas a esses dois aspectos. O desafio, no início da caminhada, era conciliar a vida profissional com os objetivos do grupo *Ateliê Sociológico Educação & Cultura*. Como professora das séries iniciais do Ensino fundamental, numa instituição pública de Joinville, muitas eram as situações que me despertavam a curiosidade de entendê-las um pouco melhor, de inquirir-lhes, perscrutar-lhes o sentido prático. E, a partir da imersão no grupo de pesquisa, compreendê-las pelo viés dos estudos sociológicos. Era preciso, então, estabelecer laços acadêmicos entre o que se encontrava na prática escolar e o que seria oportuno pesquisar.

Depois de um tema inicial descartado e de uma tentativa de pesquisa não concretizada, ligada a um projeto do grupo, a decisão final foi por entender como se dá a divisão do trabalho na escola, tanto entre a família e a escola, como entre os

profissionais escolares. Por que isso chamava atenção? O que se encontrava nas escolas, conhecimento advindo de minha prática enquanto professora, era certo desconforto, principalmente por parte do corpo docente, em relação às famílias dos alunos. Era comum ouvir a queixa de que a família *“não faz a sua parte na educação”* e, então, *“sobra tudo pra escola”*. O que denotava o conflito que estava estabelecido entre escola e família, uma reticente ao trabalho da outra.

Esse conflito escola-família e as dificuldades em se trabalhar com os pais dos alunos foram identificados também na literatura especializada, a qual deixava claro o estado de luta entre as duas instituições. Em outras palavras, foi possível destacar que a divisão dos papéis educativos entre família e escola encontra-se, atualmente, embaralhada. Isto é, as tradicionais responsabilidades atribuíveis a professores e pais já não são imediatamente perceptíveis. O rol dos deveres e tarefas comumente associado a pais, por um lado, e a professores, por outro, já não parece tão nítido quanto o foi no passado. E essa ausência de nitidez na divisão do trabalho entre família e escola tem conduzido, em geral, a choques e conflitos nas relações entre as duas instituições.

A temática central desse estudo, então, direcionou-se para o estado atual da divisão do trabalho na escola, envolvendo tanto aspectos da atual configuração do trabalho pedagógico de família e escola, como aspectos da divisão interna do trabalho na instituição, a divisão técnica. Assim, buscou-se lançar luz na função docente na contemporaneidade, nos papéis assumidos pelo professor na sua prática docente, assim como na maleabilidade de tal função.

Para a realização desta pesquisa, vários foram os instrumentos utilizados, desde entrevistas e análise de documentos até observação de reunião de pais. Dentre eles, sem dúvida o mais minucioso foi o processo de entrevistas, já que o mesmo acarretava a necessidade de marcar horário com as professoras, diretora e orientadora, o que nem sempre era muito fácil. Muitas foram as situações de remarcação de horário ou de espera pelas entrevistadas devido a seus afazeres na prática escolar.

Depois dos procedimentos de coleta de dados, foi realizada a análise detalhada do material empírico. Foram momentos de leitura, releitura, reflexão, compreensão, tabulação e tentativa de ligação entre os pontos destacados do que se tinha em mãos. Aqui foram definidas as categorias de análise, as quais auxiliaram

no entendimento de alguns processos encontrados no funcionamento escolar e da relação entre escola e família.

Como resultado de todo esse trabalho, gostaria de destacar aqui, hoje, três aspectos que se revelaram importantes na pesquisa, sobre os quais muito há por ser dito. O primeiro desses aspectos é **a divisão do trabalho na escola**, como se dá esse processo no ambiente escolar e entre seus profissionais atuantes. O que mais se destacou, nesse ponto, foram os processos de maleabilidade e sobreposição de funções.

Menciono a maleabilidade no sentido de ser flexível, maleável, adaptável à situação. E, na escola, as funções aparecem cada vez mais adaptáveis às circunstâncias do momento pelo qual passa a instituição. Numa das escolas alvo da pesquisa, por exemplo, a falta de uma supervisora acarreta o ser maleável em outros profissionais, a fim de suprir necessidades do funcionamento escolar. A conclusão a que cheguei neste estudo é que a maleabilidade parece ser uma “solução” socialmente construída para fazer funcionar a escola numa espécie de “regime de urgência”. As condições objetivas de funcionamento em que se encontra a instituição a condena à gestão dessas urgências cotidianas.

Na prática diária das escolas, muitos são os profissionais a realizarem atividades não pertencentes ao rol de atribuições específicas de sua função. Neste cenário, o material empírico indicou que não se tratava de uma situação de disfunção geral, de um ambiente no qual ninguém sabe o que faz, nem, por outro lado, de um espaço social de tarefas muito bem definidas. Tinham-se as duas coisas ao mesmo tempo: tarefas muito bem perfiladas (as professoras diziam “*eu quero fazer isso*”), mas que o profissional não conseguia realizar porque fazia outras coisas. Coexistiam uma sobreposição e uma indefinição e, ao mesmo tempo, eram mobilizados esforços para a não indefinição e para não sobrepor funções.

O fato de realizar tarefas não específicas de sua função é descrito pelas professoras entrevistadas como uma medida paliativa, como uma estratégia temporária adotada para que “*as coisas andem*”, para que a escola funcione, “*continue rodando*”. Não chega a ser um estado de desregramento geral das funções escolares, uma total indiferenciação dessas funções. Parece mais certa camada de indivisão criada pela sobreposição de funções em relação a certas

atribuições de cada uma das profissionais escolares (professoras, orientadora, diretora, entre outras).

A sobreposição de funções tratada aqui compreende um entrelaçamento, sobretudo, em funções como as de docente, supervisor escolar, orientador e até mesmo diretor escolar. Esse parece ser o “pessoal” cujas tarefas mais se sobrepõem na escola. E esse sobrepôr de umas funções sobre outras parece atingi-los de maneiras diferentes, para uns, como perda de identidade, para outros na forma de sobrecarga, de acúmulo de atividades.

No caso das docentes, o que mais se destaca são os sentimentos de sobrecarga e de colapso do tempo. As professoras, em geral, se vêem acossadas por inúmeras e distintas atribuições que preenchem o tempo na instituição, e elas parecem ansiar por mais tempo de “ensino”, mais tempo efetivamente com o aluno. Essas profissionais se ressentem, em muitos momentos, de não terem tempo suficiente para realizarem o que, segundo elas, seria necessário para um bom desempenho da função e desenvolvimento dos alunos. Na prática, o estado de colapso do tempo gera o sentimento, segundo as professoras, de “*não dar conta*” de tudo o que é preciso fazer. É como se todos estivessem “*correndo atrás do tempo perdido*”, tentando realizar todas as tarefas que lhes foram atribuídas, mas que não cabem no tempo de que dispõem na escola, principalmente no tempo efetivo com os alunos.

Mas por que os profissionais escolares fazem atividades extra-função, parte das atribuições de outro profissional? A pesquisa indicou como causa disso, principalmente, o “regime de urgência” em que funciona a escola. Nesse regime, todos os dias é preciso reinventar algumas das práticas escolares e tentar contornar situações novas e que precisam de resoluções imediatas. Na tentativa de solucionar essas situações, a maioria dos profissionais realiza atribuições para além de sua função específica. Isso só é possível em razão do *habitus* escolar incorporado, de um conjunto de disposições para ação adquiridas a partir da imersão no campo e que transforma em naturais essas incorporações de atividades as mais diversas.

Essa urgência estabelecida na escola é, em suma, uma propriedade específica da prática, produto da “participação no jogo”. Ser profissional de determinada escola é “jogar o jogo”, e isso acarreta, nas escolas investigadas, ser maleável em sua função e auxiliar no funcionamento escolar. A urgência de

resolução para as situações mais diversas que surgem na escola desapareceria se não fosse o “sentido do jogo” que os profissionais escolares carregam consigo. Seria suficiente colocar-se do “lado de fora” desse “jogo”, retirar-se do lugar onde ele faz sentido, para que as urgências desaparecessem, ou diminuíssem de grau. Ou, ainda, seria suficiente colocar-se de fora do jogo para que essas urgências perdessem o sentido, parecessem vãs.

É preciso destacar que a maleabilidade nas funções só é possível porque as disposições duráveis e transponíveis já foram incorporadas (ou estão sendo incorporadas, no caso dos novatos) pelos diferentes profissionais da escola a partir de sua imersão no campo. É o sentido do jogo, incorporado pelos agentes, que permite a criação, as improvisações na rotina diária das escolas. O *habitus* escolar opera a interiorização da estrutura e, ao mesmo tempo, a exteriorização daquilo que foi interiorizado – as regras – dando a impressão enganadora de que as ações dos profissionais na escola são improvisações livres.

A partir do *habitus* escolar, incorporado pelos profissionais, são tornadas possíveis as improvisações regradas na prática escolar, as adaptações no “jogo”, essa maleabilidade diária nas funções. Na escola, entre os profissionais, o *habitus* leva a determinadas condutas ajustadas ao “jogo escolar”, por isso é preciso que se realize a gestão das urgências.

O segundo aspecto da pesquisa que gostaria de destacar, aqui, está relacionado à **divisão do trabalho e a função docente**. Trata-se do embaralhamento dos papéis no cotidiano docente, assim como das lutas empreendidas pelos professores para superar as dificuldades e desempenhar sua função da maneira que julgam mais condizente com a responsabilidade que lhes é socialmente atribuída. São levantadas, assim, questões relativas ao sentimento de missão envolvido na docência, como também os sentimentos de cansaço e sobrecarga professoral.

Na atual configuração da divisão do trabalho na escola, a função docente é uma das mais atingidas pela sobreposição de funções. Em seu cotidiano, as professoras improvisam diferentes ações para conseguir realizar de maneira satisfatória sua função específica. Assim, essas professoras se encontram em posição bastante desprivilegiada na esfera das atividades escolares, sofrendo não só com as pressões advindas da maleabilidade funcional na escola, como também

da incorporação de outros papéis devido à suposta pequena contribuição familiar na aprendizagem das crianças. Quando as professoras falam de seu cotidiano, de seu trabalho no dia-a-dia da escola, elegem dificuldades diversas, mas sempre relacionadas com o aumento de atribuições, de tarefas a serem realizadas. A divisão do trabalho parece “complicar” o exercício docente na escola. Em outros termos, as professoras sentem que a falta de divisão explícita do trabalho na prática escolar as sobrecarrega.

Na pesquisa, foi possível destacar que as professoras se vêm sobrecarregadas em sua rotina diária principalmente por fatores como a burocracia (preenchimento de fichas e relatórios), a omissão das famílias dos alunos no trabalho educativo e pedagógico, e a ausência de algum profissional (supervisora, por exemplo) dentro da escola.

O estado atual da divisão do trabalho entre família e escola explica a sensação, bastante comum entre as professoras, de falta de clareza entre o que é função de um e de outro profissional na escola, e o que se configura papel da escola e papel da família no trabalho pedagógico. De maneira geral, para essas docentes, a escola tem assumido responsabilidades antes atribuídas à família, por isso a expressão “*a família não faz a sua parte*”. De certo modo, isso contribui para a confusão percebida nas docentes ao definirem o que é parte de sua função e o que, ao contrário, não seria sua atribuição. A constatação de que o professor tem assumido diferentes papéis especializados em seu cotidiano docente é decorrente tanto da sobreposição de funções no âmbito escolar, como também das mudanças na relação entre família e escola (fruto das mudanças na escola e, também, nas famílias contemporâneas).

O estudo da função docente na divisão do trabalho escolar mostra, ainda, como a especificidade dessa função atrelada aos encargos cada vez maiores de atribuições imputadas ao professor, vai influenciar na constituição da vida profissional e pessoal dessas docentes. A representação que se possui da docência, sobretudo daquela do ensino fundamental, é que, ao sair da escola, ao terminar seu horário regular de trabalho na instituição, o professor não deixa de ser professor. É nesse momento que tem início uma parte grande da jornada de trabalho desses profissionais, que muitas vezes abdicam de lazer, esporte, família, leituras, para poder atender às necessidades imediatas de sua função: planejar, avaliar, corrigir,

pesquisar. “*Professor é em tempo integral*”, afirma uma das professoras investigadas, sua função está impregnada em seu corpo tanto quanto em sua mente. A função de professor o define, o constitui como agente social.

É nesse sentido que faz parte da função docente o sentimento de “missão” a cumprir, de “doação”, “dádiva” e “lucro de ação”. As professoras investigadas apresentam-se como portadoras de “*uma missão*”, legítima e legitimada socialmente. Sua missão é fundamental para a sociedade, segundo elas, mas não é valorizada como gostariam e como acham que deveria ser. Para as docentes, educar é uma missão pela qual lutam e “abrem mão” de muitas coisas, inclusive de partes de sua vida pessoal. Na verdade, toda sua vida está ligada à profissão que “escolheram”. Não há nada de arrependimento ou de mágoa nisso. As professoras praticam o ascetismo em virtude da profissão, mas isso não lhes aparenta ser uma carga. Ao contrário, tudo em suas vidas é organizado em função das obrigações que têm a cumprir na escola, mesmo que isso envolva esposo, filhos, pais, irmãos ou amigos. De certa forma, esse ascetismo representa uma forma de adaptação à posição ocupada tanto na estrutura social como no interior do campo educacional.

É pela missão a cumprir, pela obrigação de cumprir uma função que o professor forja a sua imagem social. O ato de “jogar o jogo”, de aderir às regras do jogo propriamente escolar cria a *ilusio*, paixão, investimento. Em outras palavras, estar no jogo escolar e jogá-lo não só confere identidade ao docente, como também cria a paixão pela missão a cumprir, possibilitando o investimento de tempo e vida pessoais na profissão.

A dedicação total à docência, relatada pelas professoras na investigação, é produto dessa adesão ao jogo e tem a função primeira de garantir a permanência não só da função específica que se ocupa, mas, principalmente, do grupo. Por outro lado, essa doação, dedicação total, carrega consigo aspectos das relações de gênero disfarçadas no discurso de “vocação”. A vocação aparece como um aspecto da escolha das professoras pela profissão. Tudo se passa como se a escolha das professoras fosse algo natural, orientado pela vocação, pelo dom. Aparentemente, é como se todas as professoras, independente da posição social de origem, “fizessem naturalmente suas opções escolares e profissionais”. Mas essa percepção imediata das escolhas “livres” esconde as estratégias sociais, ligadas à classe de pertencimento do indivíduo, e que condicionam as opções dos agentes. Nesse

sentido é que se pode afirmar que a docência se aproxima do sacerdócio, por seu caráter de dom possuído, de ascetismos, de “entrega total” (da vida pessoal, inclusive), “doação” e “missão a cumprir”, que aparentemente transcende as classes. Porém, essa transcendência é apenas aparente, pois os “eleitos” pela vocação são, em geral, recrutados nas classes subalternas.

Em resumo, durante a pesquisa alguns pontos foram bem destacados pelas professoras investigadas: sua função é cheia de cargas extra-escolares; sentem-se sobrecarregadas com as responsabilidades atribuídas a elas; precisam do apoio de outros profissionais da escola e na ausência de um deles ficam “desamparadas”, com dificuldades de dar continuidade regular a seu trabalho; vêm a supervisão escolar como a função de maior auxílio a seu trabalho em estado prático; precisam da orientação escolar para o tratamento com as famílias de seus alunos; colocam o intercâmbio de informações com os demais professores como fator importante para o desempenho e melhoria de seu trabalho; gostariam de ter menos burocracia em seu trabalho e mais tempo efetivamente de ensino com seus alunos; apostam na formação de qualidade (inicial e continuada) para superar dificuldades da profissão; emitem juízos de valor negativo em relação às famílias, vistas como não participativas e descomprometidas; gostam do que fazem e, mesmo com os problemas, não mudariam de profissão, pois têm uma “missão a cumprir”; encaram as mudanças no exercício da função como negativas; para elas, no passado a valorização e as condições objetivas da profissão eram melhores, mas, mesmo assim, dedicam suas vidas à docência.

O terceiro aspecto que gostaria de destacar na pesquisa refere-se diretamente à **relação família-escola**, como a divisão do trabalho permeia essa relação. Trata-se da divisão posicional do trabalho, dos papéis sociais esperados para pais, por um lado, e para escola, por outro. A partir do julgamento da maioria das famílias como “omissas” em relação à educação das crianças, a escola empreende uma série de estratégias para superar a escassa colaboração dos pais. A maior dessas estratégias, e à qual todas as outras estão conectadas, é a estratégia de “anteposição de função”.

Na busca por uma trajetória escolar de sucesso para os alunos, a escola autoriza-se a antepor sua função aos pais, ou seja, se colocar antes a eles é também determinar o que faz parte de sua função e o que é de responsabilidade da

família na educação das crianças. Para tanto, os pais são chamados a firmar acordos com a escola, os chamados “combinados”. Os relatos das professoras sobre os combinados entre família e escola indicam o objetivo de estabelecer um pacto, um compromisso compartilhado sobre as ações educativas, o controle, a disciplina e o comportamento, tarefas e condutas mais aceitas e favorecedoras do desenvolvimento escolar do aluno.

Os combinados são a saída que a escola conhece para fazer a família entender sua parcela de responsabilidade e efetivamente auxiliar as professoras na tarefa de educar. Através dos combinados, ficam estabelecidos os horários, as regras e as normas a serem cumpridas na escola. É também através deles, por exemplo, que se estabelece aos alunos o dever de realizar as tarefas de casa e aos pais de “fiscalizar” esse procedimento.

Longe de serem verdadeiros combinados, no sentido literal da palavra, de ajuste de forças, um acordo em comum concordância de idéias, os combinados são uma estratégia mobilizada pela escola e, conseqüentemente, pelos professores, na luta por tornar claro o que se constitui função de cada instituição – escola e família – na educação. Essas estratégias não estão vinculadas a cálculos cínicos e conscientes, mas estão sim relacionadas ao *habitus* e ao campo específico ao qual pertencem escola e professores. Ou seja, os combinados se relacionam a todo um sistema de crenças sobre o que a escola deve fazer e, ao mesmo tempo, o que a família deve fazer na educação.

É preciso dizer, nesse caso, que as professoras investigadas também agem enquanto grupo social, ou seja, assim como a escola procura antepor sua função aos pais, as professoras, por sua vez, tentam agir da mesma maneira. Essa é a “saída” que elas conhecem, quer dizer, a saída que está ancorada no *habitus* da instituição escolar. E, assim como a educação é um esforço de inculcação de arbitrários culturais à criança, os combinados são uma espécie de pressão exercida pela escola sobre a família, para que se adapte à cultura escolar e facilite a vida escolar do filho. É uma espécie de ímpeto normalizador, um fenômeno sutil e que se refere à posição ocupada pelas famílias e à posição que a escola se coloca frente à família, de “ditador” de regras.

O artifício de inculcar nas famílias o modo escolar de socialização, sobrepondo-se às práticas educativas dos pais, é usado pelas escolas quando não

há nessas famílias “molas propulsoras” para o bom desempenho e para uma cadência linear na vida do aluno. A base disso tudo é o mito da omissão parental, o mito de que os pais “*não estão nem aí pros filhos*”. Fala-se em “mito”, aqui, sobretudo porque se acredita que as famílias não são de todo omissas, simplesmente se isentando de responsabilidades sobre sua prole.

Através dos contatos mais estreitos com as famílias, a escola tenta contornar as resistências à forma escolar e aos procedimentos pedagógicos designados aos pais. Quer-se, com isso, transformar as práticas socializadoras familiares a fim de que elas correspondam àquelas esperadas pela escola. A finalidade é reunir nos pais certas condições mais favoráveis a uma escolarização eficaz, condições mais favoráveis ao sucesso escolar.

Assim, se estabelece a divisão do trabalho entre família e escola, ou seja, através da criação de “pactos” entre os dois lados com o objetivo de estabelecer uma relação produtiva entre pais e escola, em que esta última toma para si a função de antepor os papéis de cada um. Ao antepor tais papéis, a escola institucionaliza os combinados. Dividir o peso da responsabilidade de educar é o objetivo maior das estratégias mobilizadas pela escola de combinados com os pais.

Finalizo dizendo que, apesar do momento ser de encerramento parcial de um trabalho de pesquisa, ao qual me propus no curso de mestrado em Educação, muitas dúvidas e anseios ainda permanecem. Como não haveria tempo para estudar todas as questões que circundam a profissão docente na atualidade, e nem seria pertinente, poderia dizer que tenho ainda algumas destas dúvidas guardadas comigo e que pretendo desvelar, quem sabe em pesquisas futuras. Esses questionamentos surgiram durante a pesquisa de mestrado e se relacionam com a composição do magistério atual: quem são essas pessoas que, apesar de saberem a profissão docente numa “posição desprestigiada de um universo prestigioso”, ainda assim, escolhem ser professores. O que as conduz a essa escolha? De que posição se fala ao ser docente numa rede pública de ensino de uma cidade de médio porte como Joinville?

Concluo, assim, minha intervenção, agradecendo a presença e atenção de todos aqui presentes hoje, professoras Marieta e Neide, professor Gilson, colegas e demais professores do mestrado, amigos e familiares.

Muito obrigada!

Cátia Corrêa Michalovicz. Possui mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2008), especialização em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil (2005) e graduação em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino (2004). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Joinville. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho docente, currículo, interdependência de papéis, relação família-escola.