

Regina Lúcia Cerqueira Dias

O trabalho docente e a questão da autonomia:

um estudo a partir das percepções de professores sobre
seus ciclos de vida profissional

Regina Lúcia Cerqueira Dias

O trabalho docente e a questão da autonomia:

um estudo a partir das percepções de professores sobre
seus ciclos de vida profissional

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Inêz Salgado de Souza.

Belo Horizonte

2001

DEDICATÓRIA

Aos colegas professores, personagens desta pesquisa, pela disponibilidade e confiança.

Ao Wanderley, amigo e companheiro de todos os momentos.

Aos meus pais pelas lições de dedicação e amor.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Inêz Salgado de Souza , orientadora, pela atenção e confiança dispensadas em todo o percurso deste trabalho.

Aos professores e colegas do mestrado pelo carinho, convivência e aprendizados.

Ao professor Sinéder pela revisão ortográfica da dissertação.

A minha irmã Patrícia pela colaboração na pesquisa do material bibliográfico.

A Gleides pela síntese deste trabalho para o Inglês.

A minha irmã Marília pelo apoio, carinho e paciência.

A Valéria pela atenção e disponibilidade em nos atender na Secretaria do Mestrado.

A Walkíria pelo trabalho de normalização bibliográfica.

SUMÁRIO

RESUMO	
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	
METODOLOGIA E UNIVERSO DA PESQUISA	10
1.1 Descrição das categorias de análise	10
1.2 Trabalho de campo	14
1.3 Escola investigada	19
CAPÍTULO 2	
TRABALHO DOCENTE E A QUESTÃO DA AUTONOMIA	22
2.1 A proletarização do trabalho docente e a posição de classe dos professores	24
2.2 Indo além da tese da proletarização do trabalho docente	29
2.3 Novas perspectivas sobre a tese da proletarização dos docentes	32
2.4 Outros estudos sobre o trabalho docente	38
2.5 Estudos sobre o trabalho docente que enfatizam a dimensão pessoal	47
CAPÍTULO 3	
O PROFESSOR E SEU CICLO DE VIDA PROFISSIONAL	51
3.1 A organização do trabalho pedagógico na escola pesquisada	53

3.2 Apresentação dos professores e da supervisora	56
3.3 Formação escolar anterior à universidade	69
3.4 Escolha da profissão docente	72
3.5 Ciclos de vida profissional dos professores/as	77
3.6 Pontos positivos e negativos da profissão de professor	96
3.7 A autonomia e o ciclo de vida profissional	102
4 CONCLUSÃO	108
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
6 ANEXOS	
ABSTRACT	

RESUMO

Este estudo teve como meta investigar o trabalho docente e a questão da autonomia desse trabalho, dirigindo o foco de análise para o tipo de autonomia que os professores ainda possuem sobre o seu ofício. Assim, buscou identificar alguns dos limites e possibilidades a uma prática mais autônoma vivenciados por esses profissionais em seu cotidiano.

Visando a uma melhor compreensão dessa problemática, foi realizado em uma escola particular de Belo Horizonte um estudo das percepções de um grupo de professores sobre suas trajetórias profissionais e suas práticas atuais.

Ficou evidenciado que existem vários limites e formas de controle que dificultam uma prática pedagógica mais autônoma desses docentes. Apesar disso, o trabalho do professor é extremamente complexo e envolve uma diversidade de saberes que impede o controle total sobre o seu trabalho por parte das instituições escolares.

Chegou-se, também, à constatação de que as diversas posições em relação à busca de uma prática mais autônoma entre os professores de uma mesma escola originam-se de uma variedade de fatores, como traços individuais, formação, relações familiares, conjunturas históricas vivenciadas e etapas de vida profissional em que se encontram os sujeitos pesquisados.

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi motivado pela minha experiência como professora dos ensinos fundamental e médio em escolas da rede municipal e particular de Belo Horizonte. Ao longo da minha trajetória profissional, tenho vivenciado não somente o prazer de ensinar e aprender com os meus alunos, mas também inúmeras dificuldades que se apresentam no cotidiano da profissão docente. Uma dessas dificuldades, que sempre me incomodou, é a pouca autonomia que o professor possui em relação ao seu trabalho, o controle¹ que várias instituições escolares exercem sobre ele, os limites dados pela organização do trabalho nessas escolas, que dificultam uma prática mais autônoma e criativa desse profissional.

Não obstante o cerceamento à liberdade de atuação dos docentes, é possível observar que alguns professores desenvolvem mecanismos no seio da sua própria ação que os auxiliam no resgate de parte da sua autonomia, entendendo por isso a definição de autonomia como a capacidade de se organizar e administrar-se sozinho – pelo menos sob certas condições e dentro de certos limites. Dadas as mesmas condições materiais e organizacionais, encontramos, nessas escolas, professores que se apropriam mais ou menos dessa autonomia.

Buscando um melhor entendimento dessa problemática, optamos por realizar uma investigação em uma escola particular de Belo Horizonte, a fim de realizar um estudo das percepções de um grupo de professores sobre suas trajetórias e suas práticas atuais. Procuramos, nessa pesquisa, elucidar melhor o processo de trabalho dos professores, ouvindo-os sobre sua percepção a respeito dele, numa tentativa de compreender as dificuldades que esses profissionais enfrentam em sua prática, os

limites existentes a uma participação mais autônoma e que tipo de autonomia ainda possuem sobre o seu trabalho.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, apresentaremos a abordagem metodológica utilizada no estudo e a descrição do universo investigado.

No segundo capítulo, apresentaremos e analisaremos alguns autores que se debruçaram sobre o processo e natureza do trabalho docente, com o intuito de traçar um caminho para a análise do objeto desta dissertação: a autonomia docente.

Já no terceiro capítulo, procuramos estabelecer relações entre o exercício da autonomia e o controle exercido sobre a atividade docente tomando os ciclos de vida profissional como referência. Valendo-nos do método da história oral temática, procuramos reconstruir a trajetória profissional de um grupo de professores do ensino médio, que lecionam diferentes disciplinas e estão em diversas fases de suas carreiras.

Finalmente, é preciso atentar para os limites da nossa investigação, que consiste em um estudo de caso, e não incorrer em generalizações superficiais e estender as conclusões a que chegamos, ao final do estudo, a todo o professorado. Nossa pesquisa buscou compreender um pouco melhor a questão da autonomia e o trabalho docente a partir das representações de um grupo de professores que lecionam no nível médio em uma escola particular de Belo Horizonte, que possui uma determinada estrutura material e organizacional.

Realizamos este trabalho porque cremos na relevância do seu tema, na importância do fortalecimento do poder dos professores, condição que acreditamos ser fundamental para transformar verdadeiramente o processo de ensino.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA E UNIVERSO DA PESQUISA

1.1 Descrição das categorias de análise

Neste capítulo, descrevemos a metodologia utilizada neste trabalho bem como o universo de onde partiu nossa análise.

A questão central deste estudo é investigar quais são os limites e possibilidades que esses profissionais vivenciam em sua prática cotidiana em relação a uma participação mais autônoma no processo de ensino. Que tipo de autonomia ainda possuem em relação ao seu trabalho?

Essas foram as principais questões que nos motivaram a realizar uma pesquisa empírica, pois desejávamos ouvir os professores sobre sua percepção acerca do seu processo de trabalho.

Para investigar a autonomia do professor em relação a como ele realiza o seu trabalho e os limites e possibilidades encontrados em sua prática cotidiana, decidimos realizar um estudo de caso, num tipo de abordagem qualitativa.

O estudo de caso permite a imersão do pesquisador em uma unidade social, estudada como um todo, seja uma pessoa, uma família, um grupo, um programa, um evento, ou uma instituição na qual se centra a sua observação.

A nosso ver, era fundamental para o desenvolvimento da dissertação recuperar a figura do professor como um ator social, ouvindo-lhe a percepção a respeito de sua prática docente.

A ênfase na singularidade, no particular, característica distintiva do estudo de caso parece-nos importante para a análise empreendida, pois cada escola possui uma organização com características próprias, sendo possível encontrar nelas diversas práticas profissionais e percepções entre os professores sobre o trabalho docente. Essa diversidade de práticas docentes e os diferentes significados atribuídos pelos professores a elas podem, portanto, ser melhor conhecidos e compreendidos nesse tipo de estudo. Sobre esse tipo de abordagem metodológica, GOLDENBERG (1997), faz a seguinte observação:

“Diferente da “neutra” sociologia das médias estatísticas, em que as particularidades são removidas para que se mostrem apenas as tendências do grupo, no estudo de caso as diferenças internas e os comportamentos desviantes da “média” são revelados, e não escondidos atrás de uma suposta homogeneidade” (p.34).

Decidimos realizar a investigação em uma escola da rede particular de Belo Horizonte. Dois fatores nortearam-nos nessa escolha: O primeiro, por haver poucos estudos sobre o trabalho dos professores em estabelecimentos privados, já que a maioria das investigações efetivadas ocorre nas escolas da rede pública. O segundo fator advém de minha experiência como professora dos ensinos fundamental e médio dessa rede de ensino.

Ao longo da minha carreira, tenho acompanhado o fracasso de vários projetos que foram desenvolvidos por especialistas para elevarem a qualidade do ensino ministrado nessas escolas. Um dos motivos desses fracassos, em minha opinião, é devido à falta de autonomia do corpo docente nas discussões sobre mudanças do currículo e das práticas escolares. Muitos especialistas elaboram estratégias de ação sem consultarem os professores sobre sua vivência em sala de aula. Somos, muitas vezes, simples executores de planos mirabolantes que se frustram no confronto com a realidade. Algumas vezes os docentes são convidados a participarem desses projetos para dar uma

aparência democrática às mudanças que, ao final das contas, acabam partindo, via de regra, de alguns diretores pedagógicos.

Apesar da pouca liberdade que a maioria dos docentes da rede particular possui em relação ao seu trabalho - essa observação tomou corpo em minha experiência como professora dessa rede - é possível observar que alguns docentes desenvolvem mecanismos no seio da sua própria ação que os ajudam a resgatar em parte sua autonomia. Dadas as mesmas condições materiais e organizacionais, é possível encontrar nessas escolas professores que se apropriam mais ou menos dessa autonomia.

Justifica-se, portanto, que a presente investigação volte-se para o processo de trabalho dos professores, ouvindo-os sobre sua percepção a respeito dele, compreendendo melhor as dificuldades que esses profissionais enfrentam em sua prática, os limites existentes a uma participação mais autônoma no processo de ensino e o tipo de autonomia que ainda exercem sobre o seu trabalho.

A pesquisa foi realizada em uma única escola da rede particular de Belo Horizonte, cujo nome permanecerá em sigilo. Acreditamos, no entanto, que o desenvolvimento da investigação em uma única escola não prejudicou a pesquisa, pois nosso objetivo não era promover generalizações sobre o trabalho da totalidade dos professores da rede particular de Belo Horizonte e, sim, estudar as percepções de um grupo de docentes de uma determinada organização escolar dessa rede de ensino sobre essa temática, ou seja, efetivar um estudo de caso. Esperamos, com esse estudo, contribuir para um melhor entendimento de uma parte dessa realidade complexa e motivar a realização de mais pesquisas sobre o processo de trabalho dos professores da rede de ensino em questão.

Os professores formam um grupo profissional heterogêneo que atua em diversos níveis de ensino: infantil, fundamental, médio e superior. Essas subdivisões internas devem ser levadas em consideração ao se realizar um estudo sobre o trabalho docente, pois as características culturais, profissionais e a posição de classe dos professores são diversas. Decidimos investigar um grupo de professores que atua no ensino médio na escola escolhida para a pesquisa. Existem muitos estudos sobre o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental; já sobre os que lecionam no ensino médio, os estudos são escassos, daí a nossa opção por esse segmento de ensino.

Foram escolhidos, para essa investigação, seis professores que lecionam disciplinas diversas, três do sexo masculino e três do sexo feminino. Trabalhamos com um número pequeno de docentes porque utilizamos o método da história oral temática. De acordo com FONSECA (1997), “A narrativa, neste caso, não diz respeito, necessariamente, à totalidade da vida da pessoa, mas aos aspectos da vivência, os quais constituem informações para a reconstituição de fatos, eventos ou problemáticas do passado” (p.38). Mesmo não abarcando a totalidade da vida da pessoa, a utilização desse método implica longas entrevistas e, por isso, acreditamos que a quantidade de professores foi adequada ao tipo de estudo a que nos propusemos e condizente com seus objetivos.

Segundo APPLE (1995), os professores não são pessoas apenas situadas numa classe, são também pessoas situadas num gênero específico, e em toda categoria profissional as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens. Trabalhamos, em nossa investigação, com homens e mulheres por julgarmos que a variável “gênero” podia ser importante para a compreensão das diferentes atuações e percepções desses profissionais em relação ao processo de trabalho docente.

Existem fases perceptíveis na trajetória profissional do professor, como a entrada na carreira, a fase de estabilização, etc. , que podem contribuir para um entendimento do percurso desse profissional em uma organização, ou uma série de organizações. Para HUBERMAN (1992), “Isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (p.37). Acreditamos que a “variável ciclo de vida profissional” é importante para um melhor entendimento das diferentes atuações e percepções dos professores em relação ao seu processo de trabalho. Tentamos, em nossa investigação, estabelecer relações entre o exercício da autonomia pelo professor, o controle da atividade docente pela escola e os ciclos de vida profissional.

Dos seis professores entrevistados em nossa pesquisa, cinco deles possuem mais de dez anos de carreira e somente um está no início dela. Somente um professor possui mais de vinte e cinco anos de carreira. Portanto, os escolhidos para o nosso estudo estavam vivenciando diferentes ciclos de vida profissional em suas carreiras.

1.2 Trabalho de campo

O primeiro contato que tive nessa escola foi com o diretor, que autorizou a pesquisa e, através de uma conversa informal, teceu algumas características acerca do estabelecimento que ele dirige e descreveu a sua história. Entregou-me um texto contendo um resumo da história dessa instituição escolar desde a sua criação até o ano de 1997. Como desejava entrevistar alguém que fosse responsável pela coordenação pedagógica da escola, ele apresentou-me a supervisora pedagógica, encarregada da supervisão do ensino fundamental de 5^a a 8^a série e do ensino médio.

O primeiro passo que planejamos para a investigação consistia em levantar o máximo de informações possíveis sobre o contexto dessa escola, ou seja, as suas condições materiais. Conhecer os elementos que compõem essas condições materiais e organizacionais é fundamental para a compreensão de como se dá a inserção dos professores em uma instituição, os limites e possibilidades que uma determinada organização escolar oferece à prática docente.

O primeiro contato com a supervisora foi bastante informal. Apenas me apresentei e descrevi resumidamente os objetivos da pesquisa e expus o desejo de entrevistá-la. Marcamos, então, um encontro para esse fim dias mais tarde. Foi elaborado um roteiro para a entrevista contendo os seguintes tópicos: 1) descrição da formação e experiência profissional da entrevistada. 2) histórico da escola (fatos que a entrevistada conhece a respeito da criação e funcionamento da escola). 3) descrição das transformações ocorridas ao longo de sua experiência na instituição e que afetaram o seu trabalho profissional. 4) descrição da organização do trabalho pedagógico.

O quarto tópico foi dividido em vários itens com questões sobre a prática e o funcionamento de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, projetos pedagógicos, planejamento pedagógico, avaliação e atividades extra-classe.

A entrevista se realizou num clima de confiança e cordialidade. Teve uma duração de quase duas horas e foi gravada com a anuência da entrevistada. As informações obtidas nesse encontro foram preciosas para o desenvolvimento da investigação.

Fiz a transcrição dessa entrevista e de todas as outras que realizei. Foi um trabalho cansativo, mas fundamental. Enquanto transcrevia os depoimentos, refletia sobre as informações obtidas e revivia as emoções vivenciadas nesses encontros. Por isso, acho importante o pesquisador se incumbir dessa tarefa.

Durante a entrevista, por várias vezes, a entrevistada fugiu ao roteiro pré-estabelecido, mas essas dispersões foram também transcritas e muitas se mostraram importantes para que eu pudesse compreender melhor a organização do trabalho pedagógico nessa escola.

Alguns documentos da escola, contendo informações sobre projetos pedagógicos que foram desenvolvidos, número de turmas e de alunos foram-me mostrados pela supervisora por ocasião do encontro. Como necessitava de informações sobre os professores da escola para que pudesse selecionar o grupo que seria entrevistado, elaborei um questionário simples com o objetivo de coletar alguns dados sobre eles. Muitos professores preencheram esse questionário, mas alguns ficaram desconfiados, não acreditando que era uma simples coleta de dados para selecionar os entrevistados. Essa desconfiança é compreensível, pois as fichas foram entregues no início de novembro, momento que costuma ser bastante delicado nas escolas particulares, já que nessa época começam as demissões de professores, um verdadeiro pesadelo que se repete a cada ano. TEIXEIRA (1986), que foi dirigente do sindicato dos professores das escolas particulares do Rio de Janeiro, abordou, em um artigo sobre a escola privada, esse alto número de demissões que ocorrem todo ano nessa rede de ensino, agravadas pelo fato de que “muitas das rescisões homologadas nesse órgão contiveram ressalvas de direitos não cumpridos pelas empresas”.

A primeira professora que foi entrevistada possui vinte anos de carreira e um bom tempo de experiência na escola pesquisada. Fiz o primeiro contato com ela por telefone e marcamos a entrevista. A época da realização dessas entrevistas com os docentes foi final de novembro e início de dezembro. Apesar do cansaço desses profissionais, típico do final de ano, eles se mostraram extremamente receptivos à pesquisa. O fato de eu ser

professora como eles, dos ensinos fundamental e médio, e atuar em escolas da rede pública e particular, facilitou a aproximação.

Percebi, durante as entrevistas, como a maioria desses docentes via esses encontros como uma oportunidade para refletir sobre o seu trabalho, a sua carreira e até mesmo a sua vida pessoal. Em alguns momentos dos depoimentos, mostraram-se visivelmente emocionados. Eu, por minha vez, também me emocionei e refleti com eles sobre a minha carreira e particularmente sobre essa profissão tão especial, que é a de professor.

Os encontros tiveram uma duração de cerca de duas horas e foram gravados com a permissão dos entrevistados. As entrevistas aconteceram na própria escola, com exceção de uma delas, que ocorreu em uma outra instituição particular onde um dos entrevistados atua.

O horário e local dos encontros foram definidos pelos professores, pois era preciso que eles estivessem realmente disponíveis para as entrevistas, já que elas eram longas e deveriam acontecer num clima de tranquilidade. Garanti aos entrevistados que seus nomes seriam mantidos em sigilo.

Nessa investigação, partimos da premissa de que os diversos tipos de atuação dos professores, dadas as mesmas condições materiais e institucionais, têm relação com as diferentes condições sócio-históricas individuais a que foram sujeitos ao longo de sua prática docente. Portanto, utilizamos nas entrevistas o método da história oral temática para reconstituir essas condições vivenciadas pelos docentes, objetivando uma melhor compreensão sobre sua prática atual. Buscamos, através da realização das entrevistas com esses professores, não só o resgate do seu passado, mas também ouvi-los sobre sua percepção a respeito de sua prática docente atual, as dificuldades que enfrentam, os

limites existentes à sua atuação mais autônoma e que tipo de controle ainda exercem sobre o seu trabalho.

As entrevistas foram divididas em três partes: em um primeiro momento, pedi aos docentes que descrevessem a sua formação escolar. Posteriormente, solicitei a eles que reconstituíssem o seu percurso profissional, tendo como referência os ciclos profissionais descritos por HUBERMAN (1992), sem no entanto citá-los, relacionando-os à questão da autonomia. Finalizamos essa primeira parte com uma avaliação sobre a profissão de professor, seus pontos positivos e negativos.

Esse primeiro momento da entrevista foi extremamente interessante e a todo momento “o eu profissional” e o “eu pessoal” dos professores se entrecruzaram nas narrativas tecidas por eles, confirmando o que disse NOVOA (1992), citando uma afirmação de Jenifer Dias, “O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (p.15).

O método de coleta de depoimentos, inspirado na história oral temática, permitiu que a rica vivência dos entrevistados viesse à tona e propiciou também uma maior proximidade entre a entrevistadora e entrevistados. Segundo FONSECA (1997), as narrativas orais:

“(…) não são apenas fontes de informações para o esclarecimento de problemas do passado, ou um recurso para preencher lacunas de documentação escrita. Aqui, ganham relevância as vivências e as representações individuais. As experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, são lembradas, reconstruídas e registradas a partir do encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador. A história oral (...) constitui uma possibilidade de transmissão da experiência via narrativas” (p.39).

Na segunda parte dos depoimentos, foram abordadas as questões de gênero e classe numa tentativa de estabelecer as relações dessas duas características com o exercício da autonomia e o controle da atividade docente. O terceiro momento desses

depoimentos teve como tema o professor e o contexto institucional do trabalho escolar. Nessa última parte da entrevista, procurei identificar os limites e as possibilidades vivenciados pelos pesquisados em sua prática cotidiana na escola pesquisada e que tipo de controle possuem sobre a concepção e execução do seu trabalho.

1.3 A Escola investigada

A escola na qual desenvolvemos a investigação localiza-se em um bairro da zona sul de Belo Horizonte e atende principalmente a uma clientela da classe média e alta dessa cidade.

Os seguintes cursos são oferecidos atualmente: Maternal (a partir de dois anos), Infantil e Pré-Escolar, Ensino Fundamental (1^a à 4^a série), Ensino Fundamental (5^a à 8^a série) e Ensino Médio.

O prédio onde funciona essa escola é de grandes proporções, ocupando uma área de 14.400 m² e é bem estruturado. As salas da aula são espaçosas; a biblioteca, bem provida de livros e existem bons laboratórios.

Fundada na primeira década do século XX, foi uma das primeiras escolas criadas na capital mineira. Em sua tese de doutorado TEIXEIRA (1992), cita uma curiosa propaganda dessa instituição, publicada em 1925:

“Este estabelecimento, (...), tem por fim o desenvolvimento moral, intelectual e physico das alunas que lhe forem confiadas. Funciona em edificio próprio, no centro da cidade, onde são observados com rigor os preceitos da hygiene moderna. Os cursos de instrucção tem por fim o desenvolvimento individual das alunas e o seu preparo para um futuro útil à sociedade e à pátria” (p.42).

Essa escola manteve, até 1970, regime de internato feminino, recebendo alunas de todo o Brasil. Os cursos Infantil e Primário (1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental)

sempre foram mistos, porém o Curso Ginásial (atualmente 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental) era exclusivamente feminino, até 1968, quando também passou a ser misto. É uma entidade confessional que visa, conforme consta em seu estatuto, ao “preparo intelectual, físico, espiritual, social e cívico, sob a influência cristã, através do ensino nos vários graus, e desenvolver programas sociais e educacionais que beneficiem a comunidade”. Além de ser uma entidade confessional é também filantrópica, pois presta vários serviços à comunidade.

Nos depoimentos do diretor e da supervisora, esse duplo caráter, confessional e filantrópico da instituição, foi bastante enfatizado por eles para distingui-la de outras escolas da rede privada. TEIXEIRA (1992), não concorda com essa distinção. Segundo a autora:

“(...) apesar da relativa heterogeneidade que acompanha sua expansão nas últimas décadas, a escola particular no Brasil, quando vista por dentro, se unifica e homogeniza em seu aspecto fundante: a organização capitalista do trabalho, calcada nas relações de assalariamento para a produção da mercadoria ensino” (p.102).

Para a autora, “a lógica capitalista impregna toda a rede privada de ensino e as escolas confessionais, para não serem eliminadas devido à concorrência efetivada por outras escolas particulares, acabam por submeter finalidades apostólicas e doutrinárias a essa lógica”.(p. 104 e 105).

Acreditamos, no entanto, que mais pesquisas sobre as escolas confessionais se fazem necessárias para que possamos compreender melhor as suas características e percebermos os elementos que as diferenciam e as aproximam das outras instituições que compõem a rede privada de ensino.

A escola investigada, tal como outras da rede particular, vem investindo na expansão de cursos superiores. Essa iniciativa vem crescendo na rede particular de ensino

“... constata-se nas três últimas décadas sua penetração e crescimento em novas áreas: o superior de graduação e pós-graduação, o propedêutico preparatório para as universidades (pré-vestibulares) e o supletivo. Para a autora, “trata-se de um certo deslocamento, em virtude do reordenamento econômico político e social do país e dos delineamentos da rede pública no contexto” (TEIXEIRA, 1992, p.78).

A direção da instituição pesquisada foi exercida por mulheres até 1966. A partir de 1967, a direção-geral passou a ser masculina. Os cargos de direção atualmente são os seguintes: reitor, vice-reitor e diretores dos cursos superiores. O vice-reitor exerce ativamente a função de direção do ensino médio, nível de ensino no qual atuam os professores que participaram dessa investigação.

Com relação ao quadro pedagógico desse nível de ensino, existe o cargo de supervisão, que é ocupado por uma única profissional e o de orientação, também exercido por uma única pessoa bem como as coordenações do terceiro ano e de áreas, cujos responsáveis são professores.

Como já foi dito no início deste capítulo, foram seis os professores que participaram da pesquisa. Dois professores de História (um professor e uma professora), uma professora de Química, um professor de matemática, um professor de Física e uma professora de Biologia. Foi realizada, também, uma entrevista com a supervisora. Farei uma breve apresentação desses docentes e da supervisora no capítulo 3, através de sua formação escolar e atuação profissional.

CAPÍTULO 2

TRABALHO DOCENTE E A QUESTÃO DA AUTONOMIA

Neste capítulo, pretendemos apresentar e analisar algumas produções científicas sobre o processo de trabalho e a natureza do trabalho docente visando a uma melhor compreensão sobre a questão principal desta pesquisa: a autonomia do professor.

De início definiríamos o que se deve entender aqui como autonomia. A questão terminológica pode às vezes ser mal entendida devido à polissemia das palavras, daí a nossa preocupação em buscar esta definição, embora esta palavra seja de uso corrente na literatura tanto das ciências sociais como da educação.

O conceito de autonomia que é dado pelo dicionário filosófico Lallande - possui duas acepções: na sociológica é o poder de um grupo político de organizar-se e administrar-se sozinho - pelo menos sob certas condições e dentro de certos limites; temos ainda autonomia enquanto liberdade moral – refere-se ao homem que em virtude do esforço de sua própria reflexão fornece a si os próprios princípios da ação. Quer dizer que o indivíduo autônomo não vive sem regras, mas não obedece senão as regras que ele próprio escolhe, depois de examiná-las. Ora, na profissão docente, é essencial que o professor seja dono de sua própria reflexão e de sua ação reflexiva. É uma condição da profissão de intelectual. Já que ele deve obedecer ou é cerceado por determinados limites como: leis e normas educacionais, regimento da escola e, principalmente, regulações de natureza pedagógica, como currículos e métodos de

ensino – que ele possa decidir, escolher, optar por aquilo que lhe parece ser mais adequado à cada situação de ensino.

A literatura percorrida, nos confirmou o que empiricamente suspeitávamos – hoje, cada vez mais está sendo tirada do professor a tarefa de decidir o que fazer. Na sala de aula – seu espaço de trabalho – encontra inúmeros empecilhos: o horário de 50 minutos, a chamada, o diário de classe – para falar nos instrumentos burocráticos que cercam a atividade docente. Do outro lado, ficam as “autoridades pedagógicas” grupo pequeno de tomadores de decisão por ele – é assim que os livros didáticos, os métodos de ensino, a liberdade ou não de se utilizar: laboratórios, biblioteca ou mesmo saídas a campo – são decisões que estão acima dele. E, por último, não podemos esquecer que o currículo, o objeto da ação docente que é ensinar algo a alguém, não depende dele e lhe é proposto a priori.

Os estudos que tratam dessa temática giram principalmente em torno da tese da proletarianização dos professores. Há estudiosos que defendem essa teoria; outros por sua vez criticam-na e a consideram inadequada para interpretar o trabalho docente e existem, ainda, autores que a tomam em seus trabalhos de maneira mais flexível, ressaltando as resistências empreendidas pelos professores no cotidiano escolar, ou mesmo o papel dos docentes como intelectuais.

Conhecem-se, entretanto, outros estudos sobre o trabalho docente que não giram em torno da tese da proletarianização, que são também importantes no sentido de ampliar o entendimento sobre esse tipo de trabalho e a questão da autonomia do professor. Inicialmente, apresentaremos e discutiremos alguns dos trabalhos sobre proletarianização e identificaremos as suas contribuições para a compreensão do objeto da nossa

investigação. São trabalhos cuja natureza pende para o caráter teórico-histórico, com poucas pesquisas empíricas.

2.1 A proletarização do trabalho docente e a posição de classe dos professores

Os trabalhos que seguem a perspectiva da tese da proletarização (ARROYO, 1985; SÁ, 1986; SANTOS, 1989) partem do ponto de vista de que o professor é um trabalhador assalariado, que vem passando por um processo de desqualificação, de perda de prestígio e de controle sobre o seu processo de trabalho. A intervenção racionalizadora do capital na produção se estendeu também ao processo educacional, resultando em condições de trabalho caracterizadas pelo parcelamento das tarefas, pela rotinização e pela hierarquização. O professor teve expropriado o seu saber e vem perdendo suas habilidades de ofício. Segundo essa visão, o docente foi destituído de sua autonomia. Não tem controle sobre os fins do seu trabalho e sobre os modos de execução dele.

Segundo ENGUITA (1991):

“(…) a regulamentação do ensino passou, com o tempo, da situação de limitar-se aos requisitos mais gerais para a de prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino. A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc.” (p.48).

De acordo com ARROYO (1985), o professor teve seu prestígio e sua autonomia reduzidos quando, em seu processo de profissionalização, tornou-se um funcionário do

Estado. Antes desse movimento, enquanto membro de uma comunidade influente e influenciado por esta, o professor detinha prestígio social, autonomia e controle sobre o seu trabalho.

Existe uma grande divergência entre os autores que partem da perspectiva da tese da proletarização para interpretar o trabalho docente em relação ao enquadramento do professor em uma classe social.

Para APPLE (1995), os professores têm uma localização contraditória de classe, pois estão situados simultaneamente em duas classes, já que “partilham dos interesses tanto da burguesia, quanto da classe operária” (p.32) Como estão passando por um processo de proletarização com a conseqüente perda do controle sobre o seu trabalho é possível, segundo este autor, “que esses interesses contraditórios aproximem-se dos interesses de outros (as) trabalhadores (as) e dos (as) negros (as) que historicamente têm enfrentado o uso de procedimentos similares por parte do capital e do Estado.”(p.32)

PUCCI, OLIVEIRA & SGUISSARDI (1991) identificam os professores ao operariado. Ao contrário de outros estudiosos que escreveram sobre o trabalho docente sem realizarem uma investigação empírica, estes autores pesquisaram as relações de trabalho e as condições de vida na família e na sociedade de 16 professores de 8^{as} séries da escola pública do Ensino Fundamental de São Carlos. Chegaram à conclusão de que há uma aproximação real dos professores com o proletariado, no que diz respeito às relações de trabalho e em seu processo de organização e de luta. No que se refere à questão da autonomia, no entanto, eles perceberam que o professor possui um grau de autonomia bem maior que um operário, pois reconhecem “que no espaço escolar se vive um ambiente menos autoritário que no espaço das fábricas e dos serviços em geral.” (p.97) Segundo esses estudiosos, os professores:

“(…) de um lado são alienados como os outros trabalhadores, pois têm pouco espaço de participação na elaboração e na implementação das leis de educação e das políticas da escola, bem como de influenciar ou controlar aspectos importantes de sua vida profissional, são controlados pelo autoritarismo e pela burocracia presentes nas relações de trabalho e de poder no interior da escola; de outro lado, têm um espaço maior de autonomia e de liberdade nas programações em sala de aula, no contato direto e pessoal com seus alunos” (p.97).

Já PEREIRA (1969); MELLO (1998) identificam os professores primários como pertencentes à classe média. PEREIRA (1969), em seu estudo sobre o magistério primário, afirma que:

“(…) os membros do magistério primário, pelas suas origens socioeconômicas, já se vinculam à classe média assalariada pela sua maioria (69,5% dos pais dos professores tinham atividades assalariadas não-manuais). Entretanto, uma pequena parte se prende, em suas origens, a uma classe proprietária que se chamaria de pequena-burguesia (uns 15% cujos pais eram pequenos comerciantes ou artesãos), enquanto outra minoria provém de famílias propriamente proletárias (10% dos pais como assalariados manuais)” (p.141).

Em outro momento do estudo, o autor chega à seguinte conclusão: “Podemos concluir, portanto, que as professoras primárias tendem a participar da classe média assalariada tanto pela profissão que exercem, como pelas suas famílias de origem e pelas ocupações de seus maridos.” (p.142)

MELLO (1998) realizou um estudo com professoras do Ensino Fundamental em São Paulo, com o objetivo de investigar, no interior da escola, os mecanismos através dos quais se efetua a seletividade da clientela que nela ingressa, partindo do estudo das representações desse professor a respeito de sua prática docente. Segundo a autora, tomados em si mesmos, os dados sobre a situação econômica do grupo de professores pesquisado por ela:

“(…) não permitiriam afirmar que eles se encontram em condições econômicas impeditivas da satisfação de necessidades básicas. Aproximadamente 61% deles possuem uma renda familiar de pelo menos 10 salários mínimos e a maioria concentra-se na faixa de 7 a 10 salários. Essa renda permite que cerca de metade do

grupo disponha de pelo menos 2 salários mínimos para manutenção de cada membro da família, o que não caracteriza, comparativamente à situação da maioria da população, uma situação de pobreza”(p.73).

Portanto, a autora identifica os professores do Ensino Fundamental como pertencentes à classe média, mas denuncia a “desvalorização progressiva do salário do professor, reforçada pela perda do poder aquisitivo da classe média em geral.” (p.74)

A nosso ver, a tese da proletarização resultou inegavelmente em uma importante contribuição para a compreensão do trabalho docente. Ao denunciar as difíceis condições de trabalho do professor, a perda de prestígio e de autonomia que esse profissional vem experimentando ao longo do tempo, essa teoria expôs a difícil realidade vivida pelos docentes no cotidiano escolar. No entanto, poucas pesquisas empíricas confirmam, ou não, os pressupostos dessa teoria. Os trabalhos desenvolvidos dentro de tal referencial tendem a um caráter teórico-histórico, e os professores não são ouvidos sobre a sua percepção em relação ao seu processo de trabalho.

Outro ponto que nos parece problemático na tese da proletarização é o modelo das analogias utilizado por muitas das análises que partem dessa teoria, ou seja, os autores transferem, de forma mecânica e automática para o estudo do processo de trabalho nas escolas, todos aqueles aspectos que caracterizam o processo de trabalho diretamente produtivo, sem levar em conta as especificidades do trabalho no ensino. Esses estudos não contribuem para desvendar a complexidade desse tipo de trabalho e sem o conhecimento profundo do ofício do professor e os saberes que o envolvem é problemático e superficial discutir a questão da autonomia docente. Em um segundo momento deste capítulo, iremos expor mais detalhadamente as críticas à tese da proletarização e outros teóricos que ajudam a superá-la.

Os autores da tese da proletarização discutem exaustivamente a posição de classe que os docentes ocupam, mas tendem, segundo COSTA (1995), a realizarem “abordagens estruturais que tomam as categorias marxistas de análise do processo de trabalho de uma forma ortodoxa, em geral não levando em consideração que o trabalho docente está amplamente feminizado.”(p. 191 e 192)

A análise simplista do trabalho docente não leva em consideração outros elementos como gênero e raça ao se estudar esse tipo de trabalho.

Além da categoria classe, a nosso ver, tomada por si só, não permitir o entendimento do trabalho docente, mesmo o conceito de classe social deve ser amplo, não se restringindo à sua dimensão econômica. O conceito de classe social de THOMPSON (1987) citado por COSTA (1995) é o que nos parece mais correto para o entendimento da posição de classe que os professores ocupam. Segundo esse autor:

“A classe não é, como alguns sociólogos o querem, uma categoria estática – uma certa quantidade de pessoas colocadas nesta ou naquela relação com os meios de produção – que podem ser medidas em termos positivistas ou quantitativos. A classe, na tradição marxista, é (ou deveria ser) uma categoria histórica, descrevendo pessoas em relação, ao longo do tempo, e as formas pelas quais se tornam conscientes de suas relações, se separam, se unem, entram em luta, formam instituições e transmitem valores em forma de classe. Portanto, a classe é uma formação econômica e é também uma formação cultural: é impossível dar qualquer prioridade teórica a um aspecto em detrimento do outro (...) o que muda, na medida em que o modo de produção e as relações produtivas mudam, é a experiência de homens e mulheres que vivem. E esta experiência é organizada em formas de classe, na vida social e na consciência, na concordância, na resistência e nas escolhas de homens e mulheres” (p.581).

A perspectiva defendida por APPLE (1995), em relação à posição de classe que os docentes ocupam, é a que nos parece mais próxima da realidade. Segundo esse autor, haveria uma contraditória localização de classe em relação a esse grupo profissional: os professores estariam situados simultaneamente em duas classes, pois partilham dos

interesses tanto da burguesia quanto do proletariado. Sua condição econômica os aproximaria do operariado, e o seu conhecimento intelectual, da pequena burguesia ou classe média.

Essa perspectiva é a que, a nosso ver, mais contribui para o entendimento da questão da autonomia do professor, pois esse conhecimento específico que o docente possui permite que ele tenha um relativo controle sobre o seu trabalho, distanciando-o do operariado, apesar da intensificação do processo de racionalização que o ensino vem sofrendo. Segundo HYPÓLITO (1994), há que se levar em consideração, também, ao tentar situar os professores em uma classe social, que os docentes formam um grupo heterogêneo com características culturais e profissionais diversas que atua em vários níveis de ensino: Infantil, Fundamental, Médio e Superior. Essa diversidade deve ser observada para não enquadrarmos o professorado de maneira simplista em uma classe social. A condição econômica, intelectual e a autonomia que possuem em relação ao seu trabalho sem dúvida não são as mesmas para todo esse grupo.

2.2 Indo além da tese da proletarização do trabalho docente

Dentre os autores que teceram críticas à tese da proletarização, destacam-se os trabalhos de JAÉN (1991); SILVA (1992).

JAÉN (1991) afirma que os docentes sofreram uma proletarização ideológica, ou seja, perderam o controle sobre os fins do seu trabalho, mas a proletarização técnica, que se refere aos modos de execução do trabalho, não se efetivou completamente. Para esta autora, os professores possuem algum controle sobre o processo do seu trabalho.

Refuta a idéia defendida pelos teóricos da proletarização de que os docentes não aceitam esse processo e resistem a ele. Segundo a autora, nem sempre isso acontece, predominando entre os professores “respostas de acomodação sob a forma de estratégias defensivas encaminhadas para proteger seus interesses” (p.78). Ela chama a atenção para o fato de poucas pesquisas empíricas terem sido realizadas pelos defensores da tese da proletarização, o que possibilitaria a confirmação, ou não, de seus pressupostos. É preciso, também, segundo ela, abordar a questão da proletarização desses profissionais levando em consideração as especificidades do processo de racionalização nas profissões, especialmente em trabalhos de natureza complexa como a do ensino. Para a autora:

“Seria preciso analisar em que termos realmente se consente em excluir os docentes do planejamento de seu trabalho e em que tipo de decisões estão excluídos de forma irreversível. Há que se ter em conta que o ensino é um trabalho realizado com seres humanos, o qual exige, em si mesmo, certa autonomia do professorado para adaptar os métodos, materiais, conteúdos, etc, a cada aluno ou grupo de alunos. Isto requer uma intervenção ativa inevitável do professorado em tarefas de concepção. E mais, o fato de que não se vejam totalmente excluídos de funções de planejamento indicamos o fato de que uma das tarefas que se consideram propriamente como competências irrenunciáveis destes agentes no próprio modelo tecnocrático é a programação a curto, médio e longo prazo de seu trabalho” (p.82).

SILVA (1992) condena o método das analogias usado pelos defensores da tese da proletarização do professor, pois essa linha de raciocínio transfere de forma mecânica e automática para o estudo do processo de trabalho nas escolas todos aqueles aspectos que caracterizam o processo de trabalho diretamente produtivo. Para o autor, não se pode afirmar que o processo de trabalho docente é um trabalho capitalista. Além de ser um trabalho improdutivo, ou seja, não envolve diretamente a produção de valor, “suas características, essencialmente as relações sociais no trabalho, não obedecem às mesmas determinações do trabalho diretamente produtivo” (p.179).

O autor admite que o Estado empreende algumas tentativas para controlar as atividades dos professores, mas não admite que a natureza desse trabalho tenha apresentado grandes mudanças e apresenta a seguinte conclusão sobre ele:

“Embora o sistema educacional tenha se diferenciado enormemente, desenvolvendo uma burocracia que apresenta uma minuciosa divisão do trabalho, o trabalho de sala da aula continua a ser um trabalho essencialmente imune e impermeável ao controle externo” (p. 179 - 180).

As críticas tecidas por JAÉN (1991) à tese da proletarização enriquecem o debate sobre o trabalho docente e a questão da autonomia, especialmente por dividir a proletarização em ideológica e técnica, afirmando que se a primeira se efetivou, o mesmo não aconteceu com os professores, em relação à perda de controle sobre os modos de execução do trabalho. Portanto, para a autora os professores possuem uma certa autonomia sobre o seu trabalho, no que diz respeito às tarefas de execução.

Todavia, DENSMORE (1987), refuta essa idéia defendida por Jaén. A autora realizou uma investigação sobre o trabalho docente em uma escola nos Estados Unidos e chegou à conclusão de que existe também uma proletarização no nível técnico nesse tipo de trabalho e que “a proletarização ideológica implica uma proletarização técnica” (p.153). Para a autora, até a ideologia do profissionalismo é uma forma de controlar os professores que, ao tentarem atingir as habilidades técnicas esperadas de um profissional, perdem outras habilidades mais importantes, assim como conhecimentos. O profissionalismo como ideologia levaria também os professores, segundo ela, ao individualismo, a identificar seus interesses com os da organização escolar a que pertencem (p.154).

Outro ponto que julgamos importante no trabalho de Jaén é que a autora ressalta as especificidades do processo de racionalização nas profissões, isto é, o trabalho

docente é complexo e possui particularidades que, se não o tornam imune a esse processo, permitem-lhe manter margens de autonomia em seu trabalho..

Creemos que a grande contribuição do estudo efetivado por SILVA (1992) é a crítica ao método das analogias usado pelos defensores da tese da proletarização. Contudo, em nossa opinião, a sua afirmação de que “o trabalho de sala de aula continua a ser um trabalho essencialmente imune e impermeável ao controle externo” é questionável. Será que basta ao professor fechar a porta de sua sala para que as ingerências que sofre de pais, diretores pedagógicos e outras em relação ao seu trabalho desapareçam? Acreditamos que essa total autonomia do professor em sala de aula seja ilusória.

2.3 Novas perspectivas sobre a tese da proletarização dos docentes

Há estudiosos que, partindo da tese da proletarização dos docentes, abordam de maneiras distintas essa questão, impingindo-lhe mais flexibilidade, sem a rigidez do modelo fabril, que transfere de forma mecânica e automática para a análise do processo de trabalho escolar todos aqueles elementos que caracterizam o processo de trabalho diretamente produtivo (APPLE, 1995; GIROUX, 1986).

APPLE (1995), defende a idéia de que no cotidiano escolar os sujeitos não são determinados pela estrutura de dominação, há um desempenho ativo dos agentes sociais, pois os professores desenvolvem, em suas práticas educativas, formas de resistência a ela.

Para o referido autor, nas duas últimas décadas, um exame das transformações na composição de classes aponta para um processo de proletarização que tem surtido um efeito que é, ao mesmo tempo, amplo e consistente. Houve um declínio de posições com altos níveis de autonomia, pois estamos vivendo uma época de crises de acumulação e legitimação e, portanto, existem novas tentativas de racionalizar ainda mais as estruturas gerenciais e aumentar a pressão para proletarizar o processo de trabalho.

Os professores estão também inseridos nesse processo, dada a crise fiscal do Estado. Os docentes estão sofrendo uma desqualificação cada vez maior devido à intrusão de procedimentos de controle técnico no currículo das escolas, levando a uma perda de controle e a uma separação entre concepção e execução, ou seja, o processo de trabalho docente está se tornando sujeito à proletarização como tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupações.

Para APPLE (1995), os professores, como já foi dito neste capítulo, estão situados simultaneamente em duas classes, pois partilham os interesses tanto da pequena burguesia, quanto da classe operária e por isso, numa situação de crise fiscal, quando sofrem mais com demissões e ficam meses sem serem pagos, e quando o seu trabalho é reestruturado de forma que acabam perdendo o controle sobre ele, é possível que seus interesses contraditórios aproximem-se dos outros trabalhadores que historicamente têm enfrentado o uso de procedimentos similares por parte do capital e do Estado (p.32).

APPLE (1995), entretanto, faz questão de afirmar que os professores não são pessoas apenas situadas numa classe, são também pessoas situadas num gênero específico. A maioria do professorado, com a feminização do magistério, pertence ao

sexo feminino e em toda a categoria profissional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens (p.32).

“Isto pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante” (p.32).

Para esse autor, a maioria dos pesquisadores comete um erro ao negligenciar em suas análises sobre o processo de proletarização do professor esse dado, ou seja, que uma determinada posição pode ser mais, ou menos proletarizada, dependendo de como se relaciona com a divisão sexual do trabalho. Sem a análise dessas duas dinâmicas, classe e gênero, não se podem compreender as razões pelas quais os procedimentos para racionalizar o trabalho dos professores têm se desenvolvido.

APPLE (1995) descreve também a intensificação de trabalho a que o professorado vem sendo submetido.

“Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma total falta de tempo para conservar-se em dia com a sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo” (p.39).

Mas as professoras, que são maioria do professorado, não têm ficado paradas, passivas frente às novas pressões. Segundo este autor, elas resistem de várias maneiras à intensificação do trabalho, mas novamente se deve atentar para a dinâmica processo de trabalho e gênero, para não romantizar essa resistência e entendê-la melhor. Nas entrevistas que realizou com várias professoras, ele percebeu que elas, ao serem confrontadas por um programa curricular racionalizado, resistiram ao planejamento administrativo, alegando preocupação com a segurança emocional e os sentimentos de seus alunos. Para este autor, “embora essas professoras estejam lutando num nível

cultural contra aquilo que percebem como sendo os efeitos negativos de sua perda de controle e contra a divisão e a intensificação de seu trabalho, elas o fazem às expensas do restabelecimento de categorias que parcialmente reproduzem outras divisões que historicamente têm brotado das relações patriarcais” (p.46). O fato de as resistências existirem não garante que serão necessariamente progressistas em todo e qualquer momento.

Os estudos desenvolvidos por GIROUX (1986, 1992) sobre o trabalho docente representam um avanço, a nosso ver, na interpretação dessa questão quando elabora a categoria de intelectual transformativo para reestruturar e repensar esse tipo de trabalho.

Segundo GIROUX (1992), o professor é um intelectual, um profissional reflexivo e seu trabalho jamais pode ser definido em termos puramente instrumentais ou técnicos. Para ele:

“Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos” (p.161).

O autor critica a perda de autonomia que o professor vem sofrendo com o processo de racionalização que atingiu o ensino, especialmente “o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula” (p.159). Isto gera, segundo ele, “a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas” (p.159).

O autor ressalta também a pouca confiança na capacidade intelectual dos professores pelos articuladores de reformas educacionais, pois “a inteligência, julgamento e experiência” que esses profissionais poderiam oferecer na elaboração e implementação delas são ignoradas (p.159). Isso pode ser observado, por exemplo, nas atitudes de paternalismo utilizadas por supervisores e outros agentes pedagógicos.

“Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional” (p.157).

Um ponto central para a categoria de intelectual transformador, segundo ele, “é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p.163).

Para tornar o pedagógico mais político é necessário:

(...) “inserir a escolarização diretamente na esfera política. (...) Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte dessa luta” (p.163).

Sobre tornar o político mais pedagógico ele afirma:

“Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora: isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico e afirmativo, e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem” (p.163).

GIROUX (1986) salienta as contradições e formas de resistência que caracterizam o espaço escolar que, em sua opinião, não é um lugar neutro e deve ser visto como local econômico, cultural e social. Critica os teóricos da reprodução social

que “relegam a ação humana a um modelo passivo de socialização e enfatizam exageradamente a dominação” (p.119).

“Ao ignorar a noção de que as ideologias e processos sociais dominantes têm que ser mediados ao invés de simplesmente reproduzidos pelo campo cultural da escola, os teóricos da reprodução social simplesmente se eximem das questões centrais em qualquer teoria da reprodução, isto é, a questão de explicar tanto a natureza como a existência de contradições e padrões de oposição nas escolas” (p.119).

Para o autor, há uma resistência ativa dos professores à dominação. Essa dominação não é vista apenas como o reflexo de forças externas, o capital, o estado, etc., mas também como parte do processo de autoformação própria da classe trabalhadora (p.137). Mas, ainda segundo ele, é necessário atentar para o fato de que “nem todos os comportamentos de oposição têm uma significação radical”, nem é todo comportamento de oposição enraizado em uma reação à autoridade e à dominação” (p.140). GIROUX (1986) mostra, portanto, o papel da autonomia – pois a sua forma de ver e encarar a questão da resistência e o espaço político na escola possibilita o resgate de uma ação docente mais autônoma.

Estudos como o de APPLE (1995) apresentam novas nuances sobre a tese da proletarianização dos docentes, considerando não apenas a sua situação de classe, mas de gênero. Tais estudos, incluindo os trabalhos desenvolvidos por GIROUX (1986,1992), por rejeitarem uma concepção determinista, na qual não sobram espaços para os sujeitos – enfatizando, inclusive, as resistências efetivadas pelos professores nas escolas, resistências essas nem sempre progressistas – contribuem, a nosso ver, enormemente para o entendimento do trabalho docente e a questão da autonomia. Para os autores, os professores resistem à perda de controle sobre o seu trabalho.

A categoria gênero é vista por APPLE (1995) como fundamental para entender como a educação funciona. Segundo o autor, o magistério é uma profissão ocupada majoritariamente por mulheres e esse dado não pode ser ignorado. Para ele, quando ocorre a feminização de um trabalho, mais ele estará sujeito às pressões para a sua racionalização.

COSTA (1995) analisou as relações gênero e trabalho docente em uma investigação empírica. Ao questionar as professoras sobre essas relações, as respostas dadas por elas foram ao encontro do pensamento de APPLE (1995). Segundo elas, “há vinculações entre o controle sobre o currículo e sobre a escola e a posição submissa e subalterna das professoras” (p.178).

Com relação à questão da autonomia, essa categoria gênero suscita-nos algumas indagações: Será que as professoras se submetem realmente com mais facilidade à hierarquia, ao controle do seu trabalho, à racionalização do que os professores? Com o processo de emancipação das mulheres que vem ocorrendo neste século, a submissão ao patriarcalismo não se teria modificado e produzido também transformações no processo de trabalho docente?

2.4 Outros estudos sobre o trabalho docente

A pesquisa desenvolvida por COSTA (1995) sobre o trabalho docente em que a autora faz uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares, constitui um estudo importante sobre a temática e contribui para sua maior clarificação.

A autora efetivou uma longa investigação junto aos docentes de uma escola da periferia de Porto Alegre, dedicada à educação de jovens de classes populares. Sobre a autonomia dos docentes que constitui a questão principal da nossa pesquisa, COSTA (1995) desenvolve algumas reflexões em seu trabalho. Para ela:

“... professores e professoras de primeiro e segundo graus estão fracamente vinculados tanto à produção do saber veiculado através de seu trabalho quanto ao processo de definição e seleção dos saberes sociais que serão transformados em saberes escolares e incutidos como modelo da cultura” (p.250)

Os docentes não controlam, também, segundo a autora, os saberes sobre sua prática profissional, pois não participam do seu processo de concepção, já que são “os/as formadores/as dos professores/as nas universidades, que assumem a tarefa de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos que serão oferecidos nos cursos de formação” (p.251).

“Assim, parece que os/as docentes de primeiro e segundo graus não produzem nem controlam os saberes de sua profissão, e estão, sem dúvida, sendo alijados/as de várias formas dessas dimensões de seu trabalho. Em relação aos saberes das disciplinas elas/eles parecem não ter nenhuma participação na produção do saber que ensinam; quanto ao saber sobre seu fazer (saber da formação profissional e da experiência) outros /as pedagogos/as e especialistas têm se encarregado disso, no que se refere ao saber curricular ou escolar sua participação tem sido incipiente e, quando ocorre, é dirigida e controlada.” COSTA (1995, p.251).

No entanto, a autora afirma que esses pontos abordados acima, sobre a problemática do saber na profissão docente, não esgotam essa questão. Os professores não participam do processo de concepção dos saberes de sua profissão, que são produzidos nas universidades, mas não atuam apenas como transmissores desses saberes, pois o recriam também no exercício do seu ofício. COSTA (1995) chama, assim, a atenção para esse papel exercido pelos professores de recriadores do saber e não somente de transmissores. De acordo com a autora, não é possível analisar essa

problemática de maneira simplista e, para que ela seja entendida a contento, é preciso realizar mais investigações.

COSTA (1995) discutiu também, em seu estudo, a questão da autonomia do professor na esfera da execução. A maioria dos docentes que interrogou sobre essa questão afirmou que não enfrenta pressões para tomar decisões e realizar seu trabalho, mas cumprem algumas formalidades estabelecidas pela supervisão e pela direção. Para a autora, as formalidades citadas pelas professoras “são formalidades típicas do controle burocrático, incorporadas tão “naturalmente” à rotina escolar que as professoras e professores não chegam a senti-las como tal” (p.254).

A autora critica a idéia de que o professor goza de relativa autonomia no trabalho em sala de aula e na relação com os alunos defendida em vários estudos que tratam do trabalho docente. Segundo ela, “essa relativa autonomia merece ser questionada, não só face às sutis formas de exercício do controle burocrático que as/os professoras e professores descreveram, mas, também, face às circunstâncias concretas do trabalho nas escolas de classes populares” (p.255).

A autora descreve em seu trabalho todas as dificuldades que um professor que ensina para as classes populares enfrenta, como falta de tempo para preparar seu material, estruturas físicas e funcionais deficitárias nas escolas e inúmeros outros problemas. Segundo ela:

“Penso que este é o ponto crítico que as análises estruturais não conseguem captar. Na argumentação de cunho estrutural pode parecer que as/os docentes têm uma autonomia relativa já que, por exemplo, não há currículos únicos, a avaliação não é padronizada, e não se aplicam pacotes instrucionais aos/às estudantes. A aproximação dos fatos concretos da vida escolar cotidiana, todavia, evidencia uma autonomia impossível...” (p.256).

Dispõe-se de poucas pesquisas sobre o trabalho dos professores que atuam na rede particular de ensino. Como decidimos, em nosso estudo, investigar o trabalho docente e a questão da autonomia em uma escola particular de Belo Horizonte, o trabalho desenvolvido por TEIXEIRA (1992) foi fundamental para a compreensão dessa realidade de ensino. TEIXEIRA (1992) teve, como objeto de estudo em sua pesquisa, a greve dos trabalhadores nas escolas particulares de Minas Gerais, transcorrida entre 29 de março e 3 de maio de 1989. Nesse trabalho analisou também o processo de proletarianização do professor que constitui o pano de fundo dos movimentos grevistas deflagrados. O surgimento das primeiras escolas particulares de Belo Horizonte e o contexto histórico em que se deu sua criação; a organização de trabalho nesses educandários e as mudanças que foram ocorrendo nos processos e organização do trabalho são outros itens abordados nesse estudo que ajudam a desvendar o universo da escola particular.

A questão da autonomia do professor que leciona na escola particular é discutida pela autora:

“... embora possa haver maior ou menor autonomia docente em uma ou outra escola, o professorado está cada vez mais subordinado à legislação, regimento e normas formais e informais, aos “pacotes educacionais”, tecnologias de ensino, livros didáticos, calendários, horários e diversas modalidades de controle e supervisão de seu tempo e trabalho.” “... a própria rotina da vida de um (a) professor (a) o (a) impede de pensar, questionar, criar e conceber seu trabalho, em quaisquer níveis e tipos de cursos do ensino privado. O acúmulo de carga horária, disciplinas, conteúdos e programas, o excessivo número de alunos em sala – somados às várias turmas, turnos, redes de ensino e escolas onde leciona retira-lhe qualquer possibilidade de refletir os porquês e para quês da sua atividade. E isto é o mais importante. O professor se torna estranho à sua própria obra. Assim, está posta a alienação do trabalho docente.” (TEIXEIRA, 1992, p.107)

No entanto, a autora não aceita a simples transposição do modelo fabril para se compreender a organização do trabalho na escola, pois, segundo ela, existem

circunstâncias que particularizam a organização do trabalho nas escolas e nas fábricas. Baseada na análise das falas de alguns diretores de escolas particulares que justificavam as demissões de professores, que ocorrem sempre nos finais de ano, em uma matéria intitulada “Violência Natalina”, a autora citou algumas características que os docentes dessas instituições devem possuir para se encaixarem no perfil de professor padrão: “passivo(a), submisso(a), conformista, com bom IBOPE entre os alunos, próximo dos donos da escola e distante do sindicato e movimentos reivindicatórios. E as professoras, em especial, devem ser: dedicadas, conservadoras, recatadas, ou melhor “femininas”. (Extra-Classe, dez.1991/jan.1992: 10).

Além de abordar o baixo grau de autonomia que o professor da rede particular possui em relação à concepção e execução do seu trabalho, TEIXEIRA (1992) critica também a quase inexistência de experiências de gestão democrática no ensino privado.

O estudo efetuado por ENGUITA (1991) contribui também para o entendimento do trabalho docente e a questão da autonomia. Para esse autor, a categoria dos docentes “move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões” (p.50). Ele parte da perspectiva da ambigüidade da docência que estaria entre o profissionalismo e a proletarização. Os docentes vêm sofrendo um processo de proletarização, mas resistem a ele e lutam por autonomia e prestígio social, aspectos próprios dos grupos profissionais. O autor analisa cinco características que definem uma profissão, como competência, vocação, licença, independência e auto-regulação para entender em que medida os docentes compartilham delas e acaba por concluir que eles partilham de algumas, mas não de todas as prerrogativas dos grupos profissionais. A característica da independência, ou seja, a autonomia que os profissionais possuem

frente aos clientes e frente às organizações é analisada em relação aos docentes da seguinte maneira:

“Independência: Os docentes apenas parcialmente são autônomos, tanto frente às organizações como frente a seu público. Em sua quase totalidade são assalariados. Quanto a seu público, os alunos, e por extensão os pais, não estão dispostos a situar-se na mesma posição de dependência total que os paciente, clientes de advogados, etc. A lei reconhece e outorga, por exemplo, direito a participar na gestão das escolas aos pais e alunos, mas não faz o mesmo com os pacientes em relação aos hospitais. Não obstante, este reconhecimento é apenas formal, pois os docentes têm garantidas competências exclusivas, desfrutam de uma maioria segura nos órgãos colegiados e estão submetidos a autoridades que, em geral, são também docentes” (p.45).

O autor chama a atenção, portanto, para o caráter parcial da autonomia que o professor possui não estando totalmente sem controle sobre o seu trabalho, como o proletário, mas, também, não detendo a total independência que os profissionais liberais possuem frente às organizações e frente aos clientes.

Existem estudos sobre o trabalho do professor que não giram em torno da tese da proletarização e que enriquecem a compreensão sobre esse tema. Um desses trabalhos é a interessante investigação efetuada por GAUTHIER et al. (1998), sobre o saber docente.

Os autores analisaram uma extensa literatura, resultante de pesquisas efetuadas por vários estudiosos que tentaram estabelecer um “repertório de conhecimentos” que corresponda aos saberes profissionais próprios do professor.

O trabalho dos autores acima citados contribui sobremaneira para identificar esses saberes dos professores e desvendar a natureza do trabalho docente. Em muitos estudos sobre o processo de trabalho docente, os autores abordam a questão da complexidade do trabalho no ensino, inclusive para ressaltar a sua especificidade e diferenciá-lo de outras profissões, mas são quase sempre considerações gerais que não

permitem um entendimento satisfatório das peculiaridades desse trabalho. São considerações dos autores:

“... as inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos, com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica, podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério” (p.18).

Não existem ainda, segundo esses estudiosos, respostas definitivas às seguintes questões, em relação a esse repertório de conhecimentos próprios ao ensino: “Que repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes à sua utilização?” (p.19). Para eles, apesar da tarefa de desvendar esse repertório ser árdua, ela é de extrema importância, pois “constitui uma condição fundamental para a profissionalização do ensino e permite contornar dois obstáculos fundamentais que sempre se interpuseram à pedagogia: primeiro, o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério”. (p.19).

Ao refletirem sobre o trabalho de ensinar, os autores analisam algumas idéias pré-concebidas sobre como exercer bem esse ofício, como: “basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência, ou ter cultura”. Segundo os autores, “embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino”.(p.28). Daí, a expressão utilizada por eles para identificar a situação problemática em que se encontra a profissão de professor, a de “um ofício sem saberes”.

Mas, para eles “a tendência inversa também existe, ou seja, a de formalizar o ensino, mas reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” (p.25). Podemos resumir essa situação através de outra expressão utilizada pelos autores: “saberes sem ofício.” As faculdades de educação produziram saberes formalizados a partir de algumas pesquisas, mas “esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas” (p.26).

Para esses estudiosos, é preciso evitar esses dois erros: “um ofício sem saberes” e “saberes sem ofício” e caminhar, vencendo o desafio da profissionalização, rumo à construção de “um ofício feito de saberes”. Eles identificam os saberes necessários ao ensino, como o disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica. Porém, é sobre esse último saber citado, o saber da ação pedagógica, que “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula, que esses pesquisadores concentraram seus esforços na tentativa de revelá-lo” (p.33).

Os autores analisaram várias pesquisas sobre a prática dos professores em sala de aula, e o resultado nos surpreende pela riqueza e variedade de saberes que envolvem o exercício do magistério. Citaremos alguns desses saberes, pois não é possível descrever neste trabalho todos eles: gestão da matéria que envolve o planejamento dos objetivos do ensino, dos conteúdos de aprendizagem, das atividades de aprendizagem, a gestão da matéria no processo de interação com os alunos, a avaliação da fase de gestão da matéria, a gestão da classe e vários outros.

Além da descrição detalhada desses saberes fica evidente, no trabalho desenvolvido por esses autores, que “existem comportamentos de ensino mais eficazes que outros no tocante, de um lado, à preparação, à apresentação e à avaliação dos conteúdos e, de outro lado, à moderação do comportamento dos alunos” (p.275).

Em relação à questão da autonomia do professor, o trabalho efetivado pelos autores é, a nosso ver, fundamental. Primeiro por se deter prioritariamente no trabalho do professor em classe e revelá-lo em todas as suas nuances. Isso é de extrema importância para que haja uma melhor compreensão sobre a autonomia que esse profissional possui em relação ao seu trabalho. Sem conhecer profundamente o ofício do professor e os saberes que o envolvem, é problemático e superficial discutir a questão da autonomia docente. A questão do saber docente torna-se crucial no nosso estudo. Transcende a questão da proletarização, da feminização e da classe social, mas é o elemento principal de análise que temos para verificar os limites e possibilidades do professor, em relação à questão da autonomia. O estudo desenvolvido por esses pesquisadores leva-nos a pensar que, por mais que o professor sofra várias formas de limitação no exercício da sua profissão, há uma infinidade de saberes envolvidos no ofício de ensinar, ofício esse interativo, que implica uma relação intensa com os alunos, que possibilitam margens de autonomia a esse profissional. Acreditamos, ainda, na necessidade de vencer o desafio da profissionalização do ensino, construindo um ofício feito de saberes, daí a importância de desvendar esses saberes, contribuindo para a revalorização da profissão docente.

2.5 Estudos sobre o trabalho docente que enfatizam a dimensão pessoal

Outro estudo que nos fornece pistas sobre o professor e seu trabalho, que ajuda a ampliar a nossa compreensão sobre essa temática e a questão da autonomia, é o trabalho desenvolvido por NÓVOA (1992). Esse autor ressalta a importância de se conhecerem as dimensões pessoais e profissionais do professor, pois sua ação pedagógica é influenciada também pelas suas características pessoais e pelo seu percurso de vida profissional.

Segundo NÓVOA (1992), durante muito tempo, até a década de 80, essas dimensões não eram contempladas nos estudos pedagógicos, que concentravam suas atenções exclusivamente sobre as práticas de ensino. O interesse pela vida e a pessoa do professor é, portanto, recente. De acordo com esse autor, estamos no cerne do processo identitário da profissão docente e o conhecimento da dinâmica “que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” é fundamental na construção desse processo.(p.15). Para ele, “o processo identitário passa também pela capacidade de exercemos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (p.17). Segundo o autor, é imprescindível que os docentes consigam se tornar produtores de sua profissão e não simples executores de tarefas. Sobretudo, esta perspectiva nos ajuda a verificar se nossos entrevistados realmente detêm um controle sobre o seu trabalho. A intensificação e racionalização do trabalho a que vêm sendo submetidos ao longo do tempo têm dificultado um exercício refletido da profissão e sua autonomia sobre essa atividade, idéia essa já referida na análise de Apple (1995).

Em nossa opinião, as dimensões profissionais e pessoais do professor contribuem para o melhor entendimento das diferentes atuações e percepções dos professores em relação ao seu processo de trabalho. Por acreditarmos nisso, no estudo que desenvolvemos sobre o trabalho docente e a questão da autonomia, procuramos apreender a inter-relação entre as formas de controle e autonomia no trabalho dos professores e as suas vivências profissionais e pessoais. O caminho que decidimos seguir para que essas dimensões viessem à tona e pudéssemos relacioná-la à questão da autonomia nos foi apontado pelo trabalho de HUBERMAN (1992), que realizou investigações sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Um resumo dessas investigações que ele desenvolveu por vários anos encontra-se na obra “Vidas de Professores”, organizada por NÓVOA (1992). Afirma esse autor que existem fases perceptíveis na trajetória profissional do professor, como a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, etc., que podem contribuir para um entendimento do percurso desse profissional em uma organização, ou uma série de organizações. Para HUBERMAN (1992), “isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (p.37).

“...o perigo, aqui, consiste em aplicar quadros explicativos às respostas das pessoas observadas, ou entrevistadas, o que conduz diretamente a uma standardização manifesta das respostas e, daí, a uma certa cegueira na análise dos dados. É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que viveu. Do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que se viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou” (HUBERMAN, 1992, p.55).

O terceiro aspecto explicitado por ele é verificar as relações entre as representações e as ações dos sujeitos entrevistados, ou seja, a maneira como eles atuam e concebem suas atuações em diferentes momentos do seu percurso profissional.

Por último, o autor nos alerta sobre “o grau de ambição com que se pretende, em termos razoáveis, encarar a generalização” (p.56). Devemos estar conscientes dos limites do estudo.

Na pesquisa que efetivamos, procuramos seguir as regras de condutas explicitadas por esse autor e não enquadrar forçosamente, de maneira artificial, as percepções dos professores sobre o seu ciclo de vida profissional nos quadros explicativos sobre as fases de sua carreira.

Para nós, o ciclo de vida, ou trajetória do profissional entrevistado, proporcionar-nos-ia um pano de fundo interessante quanto ao nosso propósito. O esquema de HUBERMAN (1992) nos forneceu a bússola, mas as falas dos docentes nos apontaram onde se pode vislumbrar as possibilidades da autonomia no trabalho cotidiano do professor.

Pensamos que são vários os fatores que permitem a um professor, em sua prática se apropriar mais ou menos da sua autonomia. Dadas as mesmas condições materiais e institucionais, é possível encontrar nas escolas professores que se apropriam mais ou menos dessa autonomia, através de diferentes práticas profissionais. Acreditamos que esses diversos tipos de atuação ocorram em virtude das diferentes condições sócio-históricas individuais a que foram sujeitos, ao longo de sua prática docente. Parece-nos correto afirmar que essas formas de controle e autonomia se modificam ao longo da trajetória e da prática profissional dos professores. Dessa forma decidimos, em nossa investigação, trabalhar com o ciclo de vida profissional dos professores por julgarmos que essa abordagem poderia nos proporcionar uma visão mais ampla sobre o trabalho docente e as variáveis que incidem sobre a questão da autonomia dos professores, sem deixar de levar em conta as outras perspectivas de análise já mencionadas, procurando seguir a advertência feita por NÓVOA (1992), de não “recuar a uma visão desprofissionalizada do trabalho docente, com a referência exclusiva às dimensões pessoais do professor.”(p.7)

As raízes teóricas dessa abordagem encontram-se na fenomenologia. Segundo BOGDAN (1994), “a maioria dos investigadores qualitativos identificam-se, de uma ou de outra forma, com a perspectiva fenomenológica.”(p.52 e 53) Essa perspectiva foi particularmente influenciada pelos filósofos Edmund Husserl e Alfred Schutz e se contrapôs à sociologia positivista de Augusto Comte. De acordo com o paradigma fenomenológico a realidade é socialmente construída por meio de definições individuais ou coletivas da situação. Para FILHO e GAMBOA (1997), a abordagem fenomenológica:

“Concebe o homem como sujeito e ator. Enfatiza a centralidade do significado, considerando-o como produto da interação social. Entende a verdade como relativa e subjetiva, reconhece a mudança e aceita a teoria do conflito”(p.39).

Procuramos em nossa pesquisa, como dissemos no capítulo inicial, recuperar a figura do professor como um ator social, ouvindo-lhe a percepção a respeito de sua prática docente. Acreditamos na importância de trabalhar a subjetividade dos sujeitos investigados pela nossa pesquisa e apreender o significado que eles dão à sua prática docente e à sua trajetória profissional. Essa perspectiva teórica e metodológica nos permite compreender as diferentes práticas profissionais dos professores, dada uma mesma realidade institucional, e as maneiras diversas com que lidam com a questão da autonomia.

CAPÍTULO 3

O PROFESSOR E SEU CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

Procuramos, neste capítulo, descrever as principais características de cada uma das fases vividas pelos docentes em seu ciclo de vida profissional e resgatar a percepção dos professores, os quais entrevistamos sobre os seus percursos profissionais, entrecortando trechos dos seus discursos com explicações teóricas e reflexões sobre esse tema.

O trabalho desenvolvido por HUBERMAN (1992), particularmente com professores do ensino secundário, fundamentou a investigação sobre o trabalho de seis professores, na escola pesquisada, e os limites de sua atuação nesse contexto.

Procuramos igualmente descrever o universo por nós investigado, a saber: a instituição e seu funcionamento, bem como aqueles que são responsáveis pelo processo pedagógico: professores e supervisora.

Com relação ao contexto que serve de pano de fundo da atuação dos docentes, sua descrição é importante na compreensão do trabalho pedagógico e sua organização.

Decidimos por iniciar as entrevistas pedindo aos docentes um relato sobre a formação escolar anterior à universidade e a escolha da profissão antes de discorrerem sobre suas percepções sobre os ciclos de vida profissional descritos pelo autor, por julgarmos que essas informações são necessárias para um entendimento mais amplo das práticas desenvolvidas por eles ao longo do tempo.

Solicitamos, também, a esses professores, que manifestassem suas opiniões acerca dos pontos positivos e negativos da profissão e se escolheriam o magistério

novamente se pudessem voltar atrás no tempo. Foram entrevistados seis professores que lecionam diferentes disciplinas no Ensino Médio. Desses docentes que participaram do nosso estudo, cinco deles possuem mais de dez anos de carreira e somente um está no início dela. Só um professor possui mais de vinte e cinco anos de experiência no magistério. Foi realizada, também, uma entrevista com a supervisora.

3.1 A organização do trabalho pedagógico na escola pesquisada

Como dissemos no início deste trabalho, conhecer os elementos que compõem as condições materiais e organizacionais de uma escola é fundamental para a compreensão de como se dá a inserção dos professores em uma instituição, os limites e possibilidades de atuação autônoma que uma determinada organização escolar oferece à prática docente.

Dessa forma, em todas as entrevistas que realizamos com a supervisora e os professores, procuramos apreender o contexto institucional do trabalho na escola pesquisada com o objetivo de identificar as ações pedagógicas empreendidas pelos docentes em sua prática cotidiana e que tipo de controle possuem sobre o seu trabalho.

Questionamos os entrevistados sobre a existência e o funcionamento de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, projetos pedagógicos e como ocorre a participação dos professores nesses eventos. Solicitamos aos pesquisados que descrevessem também o processo de planejamento pedagógico e de avaliação dessa escola, com o objetivo de compreender a inserção dos docentes nesses processos, com relação à questão da autonomia.

Referentemente às reuniões pedagógicas, de acordo com os entrevistados, não existe um horário semanal remunerado para que os professores se reúnam, discutam e tomem decisões sobre o trabalho que desenvolvem na escola. Durante o ano, acontecem algumas reuniões por série, com o objetivo de trabalhar a interdisciplinaridade, ou envolver professores de séries diferentes para o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Esses encontros acontecem fora do horário de aula do professor, geralmente no final da tarde e são remunerados. O fato de essas reuniões não acontecerem no turno em que o professor está presente na escola, como ocorre nas escolas da rede pública municipal, impede a participação de vários professores que trabalham em outras escolas no terceiro turno, e, portanto, não podem estar presentes. Um dos docentes entrevistados que não pode participar das reuniões, queixou-se dizendo que há professores com quem ele não consegue se encontrar durante todo o ano.

Todos os docentes entrevistados disseram que se essas reuniões fossem incorporadas ao horário normal de aula e ocorressem semanalmente, todos poderiam estar presentes para refletir e tomar decisões em relação ao seu trabalho. Segundo uma das professoras, essa falta de espaço e de tempo para os docentes se reunirem, estudarem, refletirem e criarem é um fator que limita a participação mais criativa e autônoma do professor na escola particular. De acordo com ela:

“(...) uma dificuldade que vejo na escola particular é a falta de espaço, de tempo na escola para você estar ali disponível, se reunindo com os colegas, para você preparar, criar, se atualizar. Sabe? Você está na escola somente em sala de aula. Você dá uma aula atrás da outra, uma aula atrás da outra. Então, eu acho que falta

um tempo, a escola investir no profissional para que a escola tenha um retorno mais significativo, porque às vezes você tem um professor, tem o potencial, mas não tem tempo e espaço para ele se reunir e se aperfeiçoar”.

Para outro docente entrevistado, o grande problema da escola particular, que dificulta a incorporação das reuniões no horário de aula normal do professor, consiste no fato de que *“o tempo na escola é uma coisa complicada, eles acham que tempo pedagógico é só com o aluno em sala com o professor”* Já outro docente citou a questão financeira como principal causa dessa falta de incorporação das reuniões pois, para ele, os donos das escolas se recusam a ter despesas com a remuneração dos professores nesses encontros semanais.

A maioria dos docentes entrevistados já solicitou à supervisão e à diretoria a realização de mais reuniões, mesmo que isso demande mais tempo de trabalho dentro da escola. Para uma professora entrevistada, na escola particular o docente é obrigado a usar a hora do café para discutir com outros colegas projetos e trabalhos. Segundo ela:

“Agora você vê, professor está exigindo reunião. A que ponto nós chegamos. A gente não tem espaço para encontrar com outro professor, até uma professora da minha área eu não tenho espaço para encontrar com ela. A gente resolve todo o problema aqui na hora do café. Gente, mas isso é frustrante”.

Para outro professor, essa falta de espaço e tempo para os docentes se encontrarem impede a formação de um corpo coletivo na escola, ou seja, de um grupo

entrosado de professores, que construa junto um projeto pedagógico. Isso, para ele, impede que mudanças mais estruturais ocorram nessa escola.

“Não acredito em grandes mudanças aqui não. Primeiro, porque não temos um coletivo, nós temos professores de várias disciplinas, cada um trabalhando por si. Como é que você vai ter um coletivo, se as pessoas nem se encontram?”

Com relação aos projetos pedagógicos, foi mencionado pela coordenadora pedagógica e pelos professores o projeto “BH 100”, realizado pela escola, em 1997, em comemoração ao centenário de Belo Horizonte. Segundo os entrevistados, os alunos e os professores se envolveram bastante nesse projeto. Os alunos gostaram tanto de participar desse evento, que quando foi feito um questionário no final de 98 sobre o desempenho da escola, eles solicitaram a volta dos projetos. Para eles, o desenvolvimento do projeto “BH 100”, no ano de 97, gerou interação na escola, houve solidariedade e companheirismo entre os colegas. Em 1999, os próprios alunos escolheram o tema do projeto que foi desenvolvido de fevereiro a outubro daquele ano. O tema foi “Por cima da notícia”.

Segundo a supervisora pedagógica, após a conclusão desse projeto foi feita uma avaliação com os alunos acerca dos seus pontos positivos e negativos. De maneira geral, eles ressaltaram os pontos positivos. *“Saímos da mesmice. Começamos a ter conhecimento de que existe fora da escola muita coisa importante. Foi muito bom trabalhar em grupo”*.

Os alunos do terceiro ano do Ensino Médio não puderam participar desse evento, pois deveriam utilizar todo o tempo disponível no estudo para o vestibular. Segundo a supervisora, eles reclamaram da sua exclusão no projeto, sentiram-se marginalizados.

Para a coordenadora, um ponto negativo desse trabalho realizado é que ele tornou-se excessivamente longo e em algumas turmas o nível de interesse dos alunos diminuiu.

De acordo com uma das professoras, a grande dificuldade para desenvolver esses trabalhos é conseguir a disponibilidade dos professores para se envolverem realmente neles e participarem das reuniões que precisam acontecer:

“Aí é a outra dificuldade. Primeiro é disponibilidade. Material, escola particular te dá, isso você arranja, você tem. O mais difícil é o recurso humano. Ah, não posso. Reunião você não consegue juntar todo mundo. Todos têm seus afazeres. Você não pode dispensar menino porque está tendo aula e atrapalha. Então, eu acho que a maior dificuldade para você criar, inovar, ainda é o recurso humano, porque o material você arranja, você se vira, mas você consegue, mas o humano é que é difícil.”

Segundo essa professora, nas reuniões que aconteceram durante o ano de 99 para desenvolver esse projeto, houve espaço e liberdade para que os docentes participassem ativamente das discussões. No entanto, essa participação variou bastante, pois para ela *“existem os motivados e os que não se motivam por nada no mundo”*.

Para essa professora, a existência dos projetos tem representado um avanço para os docentes e alunos, apesar das limitações e dificuldades encontradas no desenvolvimento desses tipos de atividades. Em sua opinião, é preciso acontecer um

momento de reflexão após a conclusão desses eventos para avaliar seus pontos positivos e negativos, para que no outro ano não se cometam os mesmos erros. Apesar de ter solicitado esse encontro para a avaliação desses trabalhos à supervisão, ele não aconteceu. Segundo ela, a ausência desse momento de reflexão leva à sensação *“de que você parou no meio do caminho e não finalizou o trabalho”*.

Um dos professores falou sobre a sua dificuldade de se envolver nesses projetos. Segundo ele, os docentes que trabalham na rede pública têm experiência com esse tipo de trabalho, mas muitos dos que atuam somente na rede particular se sentem perdidos em relação a esses projetos e acabam participando deles artificialmente, sem se envolverem realmente.

“Eu sempre fui um pouco resistente a esses projetos, sabe? Foi como eu disse em uma reunião: Não tenho experiência disso, não sei como vou lidar com isso, não entendo nada disso. Eu estava vendo as coisas muito assim: o pessoal colocava uma idéia e você tinha que encaixar a sua disciplina de qualquer jeito. Eu achava isso uma “força de barra”. Achava aquilo um negócio absolutamente falso. Você tem que inventar uma coisa, só para dizer que entrou. Então, eu briguei muito com isso, sabe? Esse ano eu falei: bom, vou tentar.”

Outro professor entrevistado chamou a atenção para o despreparo de muitos professores da rede particular, pois não há investimento em sua formação, daí a dificuldade que eles sentem ao serem chamados para desenvolverem os projetos.

“Nós não temos um investimento na formação do professor na escola particular. Quando dois ou três professores iniciam um projeto, os outros se dividem. Uns falam assim: ‘Ah, vamos fazer, de repente é legal’, ou então fica assim: ‘Ih, lá vem esse povo com essa idéia de projeto, como é que eu vou encaixar minha disciplina nele?’ Porque a pergunta não é: o que que o tema tem de interessante do ponto de vista do aluno, e sim o que a minha disciplina vai ganhar com isso?”

Para uma das professoras, muitos docentes demonstram má vontade em relação a esses projetos por medo do novo e por preguiça. Segundo ela, *“dá muito trabalho e muitos professores preferem continuar com a sua rotina estabelecida há anos”*. Para essa professora, devem acontecer mais reuniões para que os projetos tenham mais êxito.

“É preciso haver mais reuniões para que haja um entrosamento, sabe, para você saber o que está fazendo, ter um tempo para refletir. Hoje eu sou assim, favorável à reunião. Acho que tem que ter, em qualquer serviço tem que ter. O médico tem, por que na escola não pode ter? E nós também estamos trabalhando com gente. Eu acho que a reunião te dá abertura para você falar, para você colocar a sua idéia”.

O ano letivo nessa escola é dividido em três etapas e não em quatro bimestres como na maioria das escolas particulares de Belo Horizonte. O objetivo dessa divisão implantada em 99, segundo a supervisora, é permitir que professores e alunos tenham um tempo mais longo em cada etapa para que a aprendizagem e a avaliação se desenvolvam num clima de calma, sem pressa. Ao final de cada etapa, acontece o conselho de classe. Nesses encontros, os professores de cada turma se reúnem com a

orientadora, supervisora, disciplinário e o diretor para discutirem a situação de cada aluno, em relação, principalmente, à aprendizagem e à disciplina. O disciplinário é um profissional, formado em Psicologia, que exerce a função de coordenador de disciplina da segunda etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Segundo a supervisora, “o conselho de classe não é para punir o aluno, mas para acompanhar a sua vida, ajudá-lo”.

De acordo com ela:

“Em todo conselho de classe é redigida uma ata bastante prática, objetiva. A orientadora educacional apresenta os resultados, quem entrou em recuperação, o percentual dos alunos que melhoraram. À medida que nós vamos discutindo sobre o aluno, vamos pensando na solução. O trabalho é conjunto. Supervisão, direção e disciplinário. Se o aluno precisa de acompanhamento fonoaudiólogo, etc, é comunicado aos pais. As dificuldades dos alunos seja em disciplina, ou outras, são marcadas em uma folha. A orientadora chama os pais para conversar quando há algum problema. Nós tentamos controlar da melhor maneira possível.”

Para um dos professores, a participação do diretor nos conselhos de classe é fundamental, pois assim ele não se distancia da realidade vivenciada pelos professores, pois muitos diretores de escolas particulares cuidam apenas da parte administrativa e se esquecem da pedagógica.

Segundo a maioria dos docentes entrevistados, há uma ampla liberdade para a participação dos professores nos conselhos de classe e eles, de maneira geral, atuam ativamente neles.

Em relação aos livros didáticos adotados na escola em questão, de acordo com os professores, eles têm liberdade para escolhê-los, com exceção dos docentes que

lecionam no terceiro ano , que são obrigados a utilizar apostilas que a maioria considera fracas. Quando quis saber da supervisora se os professores poderiam optar pela não-utilização dos livros didáticos e preparar o seu próprio material, ela respondeu que sim, mas que nunca nenhum deles apresentou essa alternativa a ela. Segundo a supervisora, *“a realidade vivenciada pelos professores, alguns trabalham até em três turnos, não permite que eles tenham tempo para preparar seu próprio material”* Uma das professoras, a quem também fiz esse mesmo questionamento, sobre a possibilidade da não-utilização do livro didático, deu-me uma resposta semelhante à da supervisora. Para ela *“é cômodo para o professor a adoção do livro didático, pois preparar o seu próprio material demandaria um trabalho imenso para ele e as escolas não dão a estrutura necessária para essa tarefa”*. Segundo essa professora, o pai também quer que o filho tenha um livro didático, *“sente-se mais seguro”*.

Sobre o planejamento dos conteúdos que serão ministrados pelos professores aos alunos durante o ano, segundo os entrevistados, são os próprios professores que o elaboram, junto com os seus coordenadores de área. De acordo com a supervisora, esse planejamento é flexível, não há rigidez e ele pode ser alterado ao longo do ano. Segundo ela, o professor *“não precisa ficar neurótico porque o programa é inflexível; se eu não der conta, como vai ser? Mas tem que ter responsabilidade”*. Os professores fazem também um cronograma contendo as matérias que serão desenvolvidas em cada etapa. Esse cronograma é entregue aos alunos a cada etapa. Assim, os alunos acompanham o desenrolar das matérias e, segundo alguns professores entrevistados, podem controlar o trabalho do docente. Dessa forma, além do controle feito pela supervisão do andamento do programa, existe também o dos alunos.

Segundo uma professora entrevistada, existe flexibilidade no plano de curso em relação ao cronograma estabelecido, mas na escolha dos conteúdos essa flexibilidade é relativa. A liberdade do professor para escolher os temas que serão desenvolvidos é limitada. Há temas como, por exemplo, sexualidade e drogas que ainda são tabus numa escola confessional. Para ela, existem limites à atuação do professor que são dados *“pelo pai e mãe do aluno, pela orientadora, pela supervisora e pela instituição escola”*. E no terceiro ano do Ensino Médio, segundo ela e os outros docentes entrevistados, o próprio vestibular que os alunos têm que enfrentar já limita a ação do professor, pois ele se vê obrigado a ministrar os conteúdos que serão cobrados nesse concurso.

A autonomia dos professores em relação à avaliação, nessa escola, é mínima, segundo a maioria dos docentes entrevistados. O número de avaliações e de questões, o tipo de prova, contendo questões fechadas ou discursivas e o número de pontos dessas avaliações são determinados pela instituição. Alguns professores têm lutado para que essa situação mude, mas são poucos os que reivindicam mais autonomia para o docente em relação à avaliação, segundo uma das professoras entrevistadas. De acordo com essa docente:

“(...) Nós já brigamos, brigamos, vamos ver se no próximo ano mudam. Mas, sempre a decisão é deles. Eles não estão em sala da aula, não sabem qual é a demanda, o que é necessário, como é que você pode cobrar determinado assunto, se com questões abertas, ou de múltipla escolha, mas fecham a questão.(...) São poucos os professores que lutam por mudanças.”

Segundo os professores, reuniões mais pedagógicas, onde se reflitam os porquês e para quês de todo o processo de ensino são raras. No início dos anos letivos, elas

costumam ocorrer, mas não há prosseguimento. De acordo com uma das professoras, *“quando você começa a se empolgar, a refletir, o processo é interrompido e voltamos à nossa rotina de sala de aula”*.

Com relação ao aperfeiçoamento profissional dos professores, não há uma política clara da instituição. Alguns docentes conseguem bolsas para cursos de especialização, segundo um dos professores, mas são iniciativas dispersas. No entanto, alguns cursos de pequena duração costumam ser pagos para os professores pela escola.

Atividades extraclasse com os discentes são incentivadas pela instituição. Alguns professores realizam excursões com os alunos, caminhadas ecológicas e outras atividades do gênero.

Quando indaguei os docentes sobre o tempo de duração das aulas (1^o, 2^o e 3^o horários com 50', recreio e 4^o e 5^o horários com 45', existindo um intervalo de 5' entre os dois últimos), se ele era adequado às atividades que eles desenvolviam em sala, eles se mostraram indiferentes. A maioria só se posicionou contra, ou a favor, com relação aos 5' de intervalo. A impressão que tive foi de que eles nunca pararam para pensar sobre essa divisão do tempo na escola.

O tempo na organização do trabalho pedagógico tende a ser uma questão bastante problemática e pouco refletida na maioria das escolas da rede particular. Para PENIN (1995), o trabalho pedagógico e administrativo nas instituições escolares se desenvolve de acordo com um determinado ritmo, que depende do tempo natural e do tempo racional. Segundo a autora, o tempo natural *“refere-se ao tempo em que as pessoas se movimentam (trabalham), descansam e se alimentam, atendendo às suas necessidades normais”* (p.58). Na maioria das escolas, no contexto da organização do trabalho pedagógico, esse tempo não assume uma importância significativa, *“resume-se ao ritmo*

da entrada-recreio (tempo da merenda, restabelecimento fisiológico), saída dos alunos e professores” (p.58). Já o tempo racional é mais presente no cotidiano escolar e é estabelecido pela própria escola ou pelo sistema escolar, como solução para a organização do trabalho pedagógico. É “o tempo do ano letivo, tempo de planejamento do trabalho docente, tempo das reuniões pedagógicas, tempo de avaliação dos alunos, etc.” (p.58). Segundo a referida autora, os educadores vêm tentando atualmente “aproximar os tempos lineares da escola do tempo natural de aprendizagem da maioria dos alunos” (p.58).

Na escola pesquisada, as tentativas de aproximar o tempo natural do tempo racional são tímidas. De acordo como os professores entrevistados, a mudança efetivada pelo corpo pedagógico, ano letivo dividido em três etapas, não vêm surtindo muitos efeitos positivos. Segundo eles, como os docentes não possuem autonomia para decidir qual o momento mais adequado para avaliar os alunos e a melhor maneira de fazê-lo, os professores continuam escravos do tempo, preocupados e ansiosos em relação ao andamento das matérias, sem um momento para refletir e reavaliar a aprendizagem dos educandos.

Os tempos nessa escola, como na maioria das escolas particulares, são rígidos e fragmentados para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Algumas tentativas importantes para romper com esses tempos rígidos e fragmentados têm sido efetivadas nas escolas da rede pública municipal de Belo Horizonte. Ciclos ao invés de séries, aulas com outros tipos de duração, não mais os tradicionais 50', tempo de estudo para o professor incorporado ao seu horário de trabalho no turno em que atua, são alguns exemplos das mudanças que foram implantadas nessas escolas. No entanto, na rede

particular de Belo Horizonte a mudança do tempo na organização do trabalho pedagógico é bastante lenta.

VASCONCELOS (1998), desenvolveu uma pesquisa em uma escola municipal de Belo Horizonte com o objetivo de compreender o processo de transformação do trabalho pedagógico que ocorria nessa instituição e analisar as repercussões e conseqüências dessas mudanças sobre a prática docente. A autora mostra, em seu estudo, como foi fundamental para a reorganização do trabalho pedagógico a criação de tempos para que os professores e o corpo pedagógico se reunissem e definissem o modelo de escola que pretendiam. Na maioria das escolas particulares, esses tempos inexistem, dificultando uma real reestruturação do trabalho pedagógico que pudesse romper com o fenômeno da hierarquização e fragmentação do trabalho escolar.

A mesma autora apontou também em seu trabalho, além do tempo, uma outra dimensão importante para que as transformações no trabalho pedagógico ocorram em uma escola, que consiste no espaço de autonomia que as professoras da escola pesquisada tiveram para mudarem a sua prática pedagógica. Segundo a autora, “essa autonomia se definia sob diferentes formas: programar e realizar atividades com as turmas nos diferentes espaços da escola (pátio, cantina, visitas, etc.) liberdade para negociar a utilização desses espaços com outras professoras; autonomia para não usar o livro didático; liberdade para criar e experimentar metodologias de aprendizagem” (pp. 99 e 100).

Na escola em que realizamos a nossa pesquisa esse espaço de autonomia para que os professores mudem a sua prática é restrito e a maioria dos docentes entrevistados mostrou em seus depoimentos a sua insatisfação em relação a esse fato.

Antes de iniciar a análise sobre os ciclos profissionais dos entrevistados farei uma breve apresentação dos docentes e da supervisora, através da descrição da formação escolar e atuação profissional.

. 3.1 Apresentação dos professores e da supervisora

Professora de História:

Estudou em escolas particulares e fez o curso normal. A graduação em História foi conferida pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui especialização “latu sensu” em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atuou como professora dessa disciplina em outras escolas particulares de Belo Horizonte. Atualmente trabalha em diferentes consultorias, na qualificação de professores de História, e como coordenadora de uma comissão de vestibular de outra instituição, além de lecionar História no ensino médio na escola pesquisada há nove anos. Tem vinte anos de experiência no magistério.

Professor de História:

Toda a sua formação escolar foi realizada em escolas públicas. Coursou História na Universidade Federal de Minas Gerais. Chegou a cursar o mestrado em sociologia nessa universidade, mas não o concluiu. Leciona História no ensino médio na escola pesquisada desde 1986. É professor também em uma escola da rede pública municipal, mas atualmente está afastado de suas funções como professor, pois atua em uma das regionais dessa rede de ensino, no departamento de educação.

Professora de Química:

Sua formação escolar anterior à universidade foi feita em escolas particulares. O curso superior de Química foi realizado na Universidade Federal de Minas Gerais. Fez um curso de especialização em Química no CECIMIG nessa universidade. Leciona Química em uma escola estadual e na instituição escolar pesquisada há dezessete anos.

Professor de Matemática:

Seu processo de escolaridade desde o antigo primário, foi todo realizado em escolas públicas. O curso superior em Matemática foi feito na Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalhou como professor em uma escola da rede estadual de ensino por oito anos, em uma escola da rede municipal de ensino por cinco anos e leciona Matemática na escola pesquisada há vinte e oito anos. Já lecionou nessa instituição em todas as séries da segunda etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Lecionou também no ensino superior. Atualmente é professor no Ensino Médio.

Professor de Física:

Antes de ingressar na universidade, estudou quase que somente em escolas públicas. Coursou alguns períodos de Engenharia Elétrica na Universidade Federal de Minas Gerais, mas não concluiu esse curso. Trabalhou como bancário por muitos anos. Coursou Matemática na UNI-BH, habilitando-se para dar aulas de Física e Matemática. A partir de 1994, passou a exercer a profissão de professor em uma escola particular de Belo Horizonte, onde lecionou Física por cinco meses. Após essa experiência, em 1995

passou a lecionar Física na escola pesquisada e pediu demissão do Banco no qual trabalhava. Atualmente é professor de Física na escola pesquisada e em outra instituição escolar da rede particular de ensino.

Professora de Biologia:

Sua formação escolar anterior à universidade foi feita em escolas públicas e particulares. Cursou Ciências Biológicas na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Fez um curso de especialização no ensino de ciências na Universidade Federal de Minas Gerais. Já atuou em escolas da rede particular, do Estado e da Prefeitura. Atualmente é professora de Biologia do Ensino Médio da escola pesquisada. Leciona também em um curso superior dessa instituição. Ministra cursos de capacitação para os professores do Estado e é autora de um livro didático de Ciências.

Supervisora:

Fez o curso Normal e graduou-se em Pedagogia. Especializou-se em Educação Pré-Escolar. Dirigiu o setor infantil da escola pesquisada por vinte e nove anos. A partir de 1990, passou a supervisionar o Ensino Fundamental de 5^a à 8^a série e o ensino médio desse estabelecimento de ensino.

3.3 Formação escolar anterior à universidade

Ao discorrerem sobre o período de formação escolar anterior à universidade, a maioria dos docentes entrevistados apenas citou nomes de escolas que cursaram, não aparecendo nos depoimentos episódios ou figuras de mestres marcantes.

Entretanto, nos relatos de dois docentes, as lembranças desse período apareceram com maior nitidez.

Um deles expôs as agruras por que passou ao iniciar a sua formação escolar no pré-primário, pois experimentou uma defasagem tanto cognitiva como social, porque não havia cursado o ensino infantil.

O processo de alfabetização foi doloroso e a sua adaptação à escola só se resolveu quando uma professora que estudava psicologia teve sensibilidade e competência para entender as suas dificuldades.

Professor de História:

“Eu tinha dificuldade de me relacionar, era menino diferente dos outros em vários aspectos, na convivência social, e sofri muito com o processo de alfabetização... E aí, eu ficava ‘angustiadíssimo,’ tinha dias que eu ia para a escola e passava mal de nervoso, tinha umas complicações, eu nunca conseguia copiar o para casa, meus colegas terminavam e ficavam ‘gozando a minha cara.’ Aí tinha aquele negócio de 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a sala e me puseram na última.”

De acordo com BUENO, CATANI & SOUSA (1998), os sentimentos de insegurança, de medo e de dor são comuns nos relatos dos professores homens sobre a entrada na escola e “ao que, parece, são uma decorrência da separação da mãe ou do ambiente familiar como um todo, que, no entanto, são descritos de maneiras diversas” (p.50).

No depoimento desse professor, o Ensino Médio aparece também como um período marcante em suas reminiscências, quando viu despertar seu interesse pela política e pela organização estudantil. “Foi a época do auge da luta pela

redemocratização, aquelas coisas de liberdade democrática, comecei a me interessar por isso, comecei a buscar grêmio, a organização estudantil. A escola reprimia “pra caramba.”

A figura de um professor de OSPB foi fundamental para ampliar seu interesse pela história, pela política e com certeza influenciou a sua opção pelo curso de História, decidida no último dia da inscrição para o vestibular, sendo que até aquele momento estava decidido a cursar Engenharia Mecânica.

“A gente não tinha História e Geografia no 3º ano, pois naquela época existiam aqueles cursos técnicos da 5692. Nós tínhamos só OSPB. O professor dessa disciplina andou sofrendo umas perseguições de pais e da própria escola com relação ao que ele ensinava. Falavam que ele era comunista e ele resolveu discutir o que era isso. E aí, a gente começou a estudar marxismo, socialismo utópico, socialismo científico, e aí eu já estava com a cabeça bem voltada para essas discussões”.

Uma experiência extremamente positiva foi vivenciada por outro professor em uma escola polivalente, na época do regime militar, recordada por ele com saudade.

Professor de Física:

“Eu fui para a escola polivalente e me descobri lá. Foi uma experiência extremamente positiva em minha vida. Era uma escola maravilhosa. Um dia desses eu estava contando para os meus filhos. Práticas que eu fazia lá no laboratório

como aluno de 6^a e 7^a séries, hoje eu dou para os meus alunos do Ensino Médio...Me marcou muito e lá coincidiu que eu estava aprendendo violão e a escola tinha espaço para teatro, nós fazíamos viagens com as peças, quer dizer, eu me descobri. Tinha festival de música, tinha grêmio, eu participei da diretoria do grêmio e tinha uma disciplina chamada Técnicas Agrícolas, a gente plantava a horta, via crescer. Passados vinte anos, eu voltei, está lá o pé de eucalipto que eu plantei”.

Esse professor, que está no início da sua carreira, foi bancário, cursou alguns períodos de Engenharia Elétrica, chegou a passar em um concurso de controlador de tráfego aéreo, trabalhou em firma de exportação, nunca se esqueceu dos anos passados nessa escola e já maduro decidiu largar seu emprego seguro no Banco do Brasil e concretizar seu sonho de ser professor.

Prestou vestibular novamente, conciliou os estudos com seu trabalho até se formar e conseguir lecionar em uma escola.

A experiência extremamente positiva vivenciada por esse docente nessa escola foi, portanto, fundamental na sua decisão de tornar-se professor e atualmente, lecionando Física, ele resgatou várias práticas que realizou no laboratório como aluno. Hoje, procura, segundo afirma, trazer um pouco do dinamismo dessa escola às atividades que desenvolve dentro e fora da sala de aula.

Com relação à formação escolar, procuramos situar os professores antes da escolha da profissão. Teria havido influências e determinações marcantes na vida deles, que os levassem a essa escolha?

3.4 Escolha da profissão docente

Com relação à escolha da profissão, dos seis entrevistados, somente dois optaram conscientemente pela profissão de professor. O fato de a maioria dos docentes ter-se transformado em professor aleatoriamente, em parte pode ser explicado pela imaturidade na época da escolha, pois os jovens são obrigados a tomar decisões sobre o seu futuro profissional, quando ainda não se encontram prontos para isso. Nos depoimentos abaixo, é possível confirmar essa idéia.

Professora de Biologia:

“Fiz o 2º grau na Escola Técnica, com formação técnica em química. Quando acabei o curso, falei: Vou fazer vestibular para quê? Então, no ‘pra quê’, eu ‘caí’ na Engenharia Química, que era uma continuidade do Ensino Médio e como na PUC não existia nenhum curso relacionado com a química, minha opção foi por Ciências Biológicas, aleatoriamente. Fui aprovada na PUC e para não ficar um ano parada resolvi cursar Ciências Biológicas e depois de um ano desisti de cursar Química porque me apaixonei pela biologia, foi um acaso que acabou vindo ao encontro de minhas aptidões, de minhas habilidades”.

Professor de Matemática:

“Prestei vestibular para Arquitetura, mas não cheguei a ir até o final do vestibular. Fiz só a primeira prova. Foi assim, foi muita inexperiência, eu não sabia direito,

havia naquela época uma prova de aptidão e eu percebi que não tinha nada a ver comigo. Aí eu não quis nem tentar o resto. Depois disso fiz Matemática. A coisa aconteceu como se fosse obra do destino, não tinha idéia do que realmente eu queria fazer. Fui fazer a inscrição no vestibular porque um dia encontrei com um colega do colegial que estava indo fazer inscrição para Matemática. Aí ele me chamou e eu fiz inscrição também. Fiz vestibular, passei e comecei a fazer o curso”.

Professor de História:

“Fui fazer vestibular para História, tomei a decisão lendo o caderninho. Li o que tinha lá no curso, vi que tinha a ver comigo e fui fazer vestibular para História”.

Além da indecisão sobre qual curso fazer, não havia, entre a maior parte dos entrevistados, o projeto de seguir a carreira do magistério. Isso acabou acontecendo contingencialmente na vida desses docentes.

É importante destacar que o “espírito de vocação”, que aparece em vários estudos sobre os professores, como na pesquisa realizada por MELLO (1998), quando esses são indagados acerca da escolha da profissão, não foi mencionado pela maioria dos docentes, como se pode depreender nos depoimentos que se seguem.

Professora de Biologia:

“Olha, quando comecei a fazer Ciências Biológicas, eu trabalhava com análise bacteriológica na Copasa, mas de repente, um outro acaso na minha vida, uma

professora trabalhava comigo, precisava de uma substituta na escola porque ela precisou de uma licença, e fui até lá. Fui e gostei, mandaram a minha amiga embora e ficaram comigo na escola”.

Professora de Química:

“Quando fiz a faculdade, cheguei a fazer estágio, sabe, fiz estágio na Alcan, em Barão de Cocais, fiz na Vale do Rio Doce. Até que um dia, o coordenador de Química de uma escola pública me parou no corredor da faculdade e falou para que eu aparecesse na escola, que ele estava precisando de professor lá. Eu fui e consegui”.

A desvalorização do trabalho do professor pesou no momento da opção profissional, particularmente entre os docentes homens, que sofreram pressões de suas famílias para não seguirem essa profissão, considerada inadequada para chefes de famílias, que de acordo com a tradição patriarcal ainda vigente em parte em nossa sociedade, devem ser capazes de sustentá-las, o que não seria possível com os poucos vencimentos recebidos no magistério. Por isso, a primeira opção no vestibular era sempre por um curso tradicional, como o de Engenharia. Nos relatos das professoras, não aparece igualmente essa pressão em relação à carreira de professor. Percebe-se uma discriminação de gênero, evidenciada nos dois julgamentos distintos. A decisão de prestar vestibular para História foi o motivo de uma séria crise entre um dos professores e seu pai.

“Meu pai falou que eu estava fazendo aquilo porque eu era picareta, porque eu não ia dar conta de passar no vestibular. Aí eu falei com ele: Olha, a questão não é essa. Vou passar na primeira etapa da UFMG com tantos pontos quantos sejam necessários para entrar em qualquer curso na segunda etapa e vou fazer vestibular para Direito na Católica e vou passar. Só não contei para ele que eu ia passar em Direito, mas não ia me matricular. Passei, fiz 71 pontos na primeira etapa, na época era o mínimo para entrar em Arquitetura na segunda etapa. Então, provei para o meu pai. Passei na Católica para Direito. Aí meu pai falou: Olha, eu vou fazer um esforço para pagar para você. De manhã você estuda na UFMG e à noite na Católica. Eu falei: Não, eu passei só para provar para você que eu não era picareta e nem incompetente. Você vai ter que agüentar, vou fazer História. Ele ficou “pê da vida”, falou que não ia me dar ‘um tostão’, que eu ia ter que me virar, que eu ia ter que trabalhar. Aí eu falei: Tudo bem”.

Se esse professor teve coragem de enfrentar o pai e levar adiante sua escolha, o mesmo não aconteceu com outro docente entrevistado, que acabou por adiar seu projeto de ser professor e prestou vestibular para Engenharia, curso que acabou largando por, como ele disse, “não ter nada a ver com ele”.

“Aula particular eu dava desde o 3^o ano do Ensino Médio. Na rua, as mães me procuravam, e tal, e eu me descobri. Eu pensava, gente, que engraçado, eu tenho facilidade. Mas, jamais naquele tempo, a pressão familiar, eu falei assim: Vou fazer magistério? Se eu falasse isso na minha casa seria um horror, eles interpretavam isso como um desperdício. Minha mãe foi professora primária e ela não desejava

aquilo para mim. Todos os meus irmãos, assim, minha irmã fez Jornalismo, meu irmão fez Engenharia em telecomunicações, hoje está muito bem empregado no Banco do Brasil. Tenho outro irmão que fez Engenharia Civil. Mas enfim, quando eu escolhi Engenharia é porque tinha facilidade em matemática e física”.

Fica evidente, a partir dos relatos acima, que o fator gênero é um elemento que diferencia a escolha pelo magistério, tornando-a mais ou menos aceita pela família e pela sociedade.

Os homens que optam pela carreira de professor precisam provar para a família, para a sociedade e talvez até para si próprios que não são incompetentes, levando-nos a pensar, a partir disso, que a maior tentativa de obter cargos administrativos nas escolas pelos professores do sexo masculino, possa decorrer, em parte, dessa pressão a que estão sujeitos.

No entanto, é preciso investigar melhor essa questão, quando o assunto em pauta é a apropriação do trabalho docente pelo professor e pela professora. Na sequência de nossas entrevistas, os docentes disseram que essa situação vem se modificando e as professoras estão ocupando cada vez mais cargos administrativos nas escolas.

3.5 Ciclos de vida profissional dos professores/as

a) A entrada na carreira

Com relação à entrada dos professores na carreira, os seus primeiros anos de ensino, solicitamos aos docentes entrevistados que relatassem essa fase vivenciada em seu percurso profissional. Como se sentiram nesse primeiro momento de suas carreiras?

Já buscam nesse período inicial de suas trajetórias profissionais uma prática mais autônoma?

HUBERMAN (1992) realizou vários estudos que tratam desse primeiros anos do professor no ensino. Segundo ele, os docentes falam de um estágio de “sobrevivência e de descoberta. De acordo com este autor:

“... o aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou-me a agüentar?’), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.” (p.39).

Esse estágio da sobrevivência descrito por esse autor aparece nas falas de alguns professores que relataram as dificuldades experimentadas por eles nos primeiros anos de sua profissão.

Professora de Biologia:

“Então, a minha vida no magistério começou assim de supetão, sem eu ter uma preparação, cursava o 2º ano de Biologia, quando comecei a dar aula em uma escola particular para alunos extremamente carentes, de um nível sócio-econômico baixo e trabalhava com Ciências. De repente, ainda me empurraram Biologia, me empurraram a Química. Ainda lecionei química no Ensino Médio para alunos de contabilidade, processamento de dados, magistério. Naquela época ainda tinha o profissionalizante. E era um desafio muito grande porque eram alunos que não queriam a Biologia clássica. Então, a minha vida profissional começou em 1978, nessa escola, com todos esses desafios e eu ainda cursava o 2º ano de faculdade.”

Professor de Matemática:

“O primeiro dia que eu dei aula, eu dei aula no sábado. Fui para casa completamente atormentado. Fiquei o final de semana no maior conflito, se voltava, ou não voltava, com muito medo. Eu era muito novo, tinha uns 22 anos por aí. E ainda mais, o que eu sabia de matemática era o que eu tinha estudado, porque até então, um semestre, não dava tempo de nada. Fiquei muito ameaçado com as turmas, com os alunos. Acabou que na segunda-feira eu voltei, continuei, e aí fui relaxando e estudei muito para dar aula”.

Professor de História:

“A primeira coisa que me chamou a atenção quando eu cheguei na escola foi que me deram para fazer um relatório disciplinar, tipo um boletim de ocorrência. Poxa, eu tinha uma experiência de movimento estudantil, cansei de levar bomba de gás lacrimogêneo correndo da polícia. E aí o que aconteceu? Eu comecei a viver todos esses problemas. No começo eu não dava relatório disciplinar de jeito nenhum. Aí, depois, cheguei à conclusão que eu tinha que ter um instrumento de controle, porque era difícil lidar com adolescente. Achava que ia me dar superbem com adolescente, conversando e tal, e não é bem assim, né?”

Professor de Física:

“Foi uma experiência um pouco negativa. Passei muito aperto, mas não no sentido de domínio de conteúdo, foi indisciplina violenta, já tinham me falado, olha, essa escola...(Outra escola onde lecionou) Eu estava trabalhando com uma clientela burguesa. Ah, o pessoal é muito exigente! Não é exigente, é indisciplina. Eles não têm respeito nem pelos pais, vão ter respeito por um “carinha” que era pago ali pelo pai dele? Claro que não. Eles olhavam para a gente com desprezo. Eu sofri muito”.

A formação acadêmica precária e distante da realidade das escolas, encontrada pelos professores e a dificuldade com o controle da disciplina foram os elementos dificultadores mais citados nas entrevistas efetivadas com os docentes sobre a entrada na carreira, agravados pelo fato de muitos deles ainda estarem estudando quando começaram a lecionar.

O sentimento de solidão, nesse momento inicial do percurso profissional, pois os professores foram obrigados a superar esses obstáculos sem nenhum apoio nas escolas, foi relatado nas exposições que realizaram.

Pensamos que seria possível diminuir esse impacto sentido pelos docentes, ao iniciarem suas carreiras, se houvesse por parte da direção e do corpo pedagógico das escolas interesse em assisti-los nesse momento em suas dificuldades. Contudo, o que se percebe, na maioria dos casos, especialmente na rede pública, é uma total indiferença pelos problemas vivenciados por esse profissional, que se encontra no estágio inicial da sua carreira. Em muitas escolas, as turmas de alunos que apresentam mais problemas de aprendizagem e disciplina são entregues aos professores que estão iniciando a sua profissão.

Os inúmeros obstáculos enfrentados pelos docentes na entrada da carreira fazem com que eles canalizem quase a totalidade de suas energias para sobreviverem à situação complexa encontrada por eles nas instituições escolares. Com relação à questão da autonomia, esse é um dado importante, pois dificilmente os professores, no início de suas carreiras, irão lutar contra os limites e o controle que existem nas escolas a uma prática docente mais autônoma.

Dois dos professores entrevistados disseram que, na escola em que atuam, o grupo de docentes que se encontra nesse estágio inicial da carreira não se posiciona nas situações de conflito com coordenadores e diretor, em que o corpo de professores mais antigos está reivindicando uma prática mais autônoma.

HUBERMAN (1992) descreve também o aspecto de “descoberta” que pode estar presente nos primeiros anos da carreira do magistério.

“O aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro” (p.39).

Nos depoimentos de duas professoras, esse aspecto da descoberta, descrito acima pelo autor, foi mais relevante que o da sobrevivência. Elas vivenciaram esses primeiros anos do magistério com tranquilidade e disseram não ter tido grandes dificuldades em manter a disciplina, ou com o domínio de conteúdo. No entanto, segundo elas, não tentaram nesse momento inovações, preocupavam-se muito em “vencer o conteúdo” e suas aulas expositivas eram bem tradicionais.

b) Fase da estabilização:

A fase da estabilização é descrita por HUBERMAN (1992) como decisiva na escolha de uma identidade profissional. Segundo ele:

“Num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo” (p.40).

De acordo com o autor, essa é uma escolha que nem sempre é muito fácil e nesse momento outras possibilidades profissionais são abandonadas. Mas há também aspectos positivos nessa fase que são vivenciados pelos docentes, que passam a pertencer a um corpo profissional. De acordo com HUBERMAN (1992):

“Um grande número de professores fala mesmo de ‘libertação’ ou de ‘emancipação’. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (p.40).

Todos os professores entrevistados, ao realizarem suas exposições sobre os primeiros anos de suas carreiras, teceram críticas ao distanciamento imenso entre o que aprenderam na graduação e a prática vivida nas salas de aula. Esse elemento que foi relatado pelos entrevistados como um dos obstáculos enfrentados por eles nos primeiros anos de seus percursos profissionais não foi mencionado por HUBERMAN (1992) em seus estudos. Depois de alguns anos de carreira, partiram para a busca de soluções para os seus problemas sozinhos, adaptando o que haviam estudado na faculdade às diferentes realidades encontradas por eles nas escolas. Para isso, disseram ter pesquisado e estudado muito, utilizando também a intuição. Passaram a criar e a experimentar novas práticas pedagógicas, com aulas mais dinâmicas e trabalhos mais estimulantes para os alunos. Tentaram a todo momento “dar significado àquele conteúdo para o aluno”, como relatou uma das professoras.

Nesse período da carreira há, de acordo com estudos empíricos que foram citados por HUBERMAN (1992), um “sentimento de competência pedagógica crescente” (p.40) entre os docentes. O professor sente-se mais seguro para lidar com os problemas que se apresentam no cotidiano da sala de aula e buscar soluções. Percebemos em nosso estudo que nessa fase os professores entrevistados começam a construir uma prática mais autônoma, pois se apropriam cada vez mais de um repertório pedagógico.

Foram selecionados das entrevistas realizadas com os professores alguns trechos que retratam os aspectos mais marcantes dessa fase de estabilização.

Professora de História:

“A gente sai da faculdade muito ‘conteudista’, né? Nós temos que ir aos poucos aprendendo a metodologia, porque saímos da faculdade com aquela carga de informações e você vê que não leva a nada ficar jogando aquilo para cima do aluno. Eu senti um distanciamento muito grande entre a teoria aprendida na faculdade e a prática da sala de aula. E o que me aconteceu? Eu mesma fui procurando, sabe? Então comecei a fazer um trabalho muito diferente, no início da década de 80. Você imagina, já no governo Figueiredo, eu fazia um trabalho no colégio(outra escola em que trabalhou). Lembro que eu fiz um trabalho sobre direitos humanos e os movimentos ditatoriais na América e você sabe que tinha um araponga na minha sala? Eu tinha um jeito...Antes mesmo de formar eu já tinha várias coleções da linha metodológica, sabe? Sempre gostei. Quando dava aula de

1ª a 4ª série, fazia uns trezinhos, cada vagão era uma parcela da adição, ou fatores da multiplicação”.

Professora de Biologia:

“Lecionei Biologia no Ensino Médio para alunos da contabilidade, processamento de dados e magistério. Naquela época ainda tinha o profissionalizante. E era um desafio muito grande porque eram alunos que não queriam a biologia clássica e eu tive que adaptá-la para melhor atender a turma...Mas hoje eu vejo que a minha vida era para o magistério mesmo, porque naquela época eu já começava a desenvolver determinadas coisas para atender aos meus alunos para eles se interessarem pela biologia e para que vissem um certo significado nela...Eu tive que adaptar, mexer o programa, um desafio... O curso de formação do professor, na minha época de faculdade, há vinte anos atrás, era um curso centrado no conhecimento. E o que me ensinaram? Ensinaram a repetir aquilo que eu ouvia. Então, quer dizer, toda a minha formação profissional foi centrada no conhecimento, foi centrada no conhecimento do professor, o professor transmite o conhecimento. Essa foi a minha formação. Acontece que eu acho, eu falo que é genético. Você deve ter um gen que mexe ali com você e te torna mais maleável para buscar outras coisas. Então, eu sempre procurei não transmitir simplesmente, vamos dizer que 70% no início da minha carreira era transmissão de conhecimento, mas eu tinha uns 30% que era tentar inserir uma atividade diferente, tentar, sabe, significar aquele conteúdo para o aluno. E isso foi crescendo ao longo do trabalho...Então, desde o princípio da carreira, eu venho, assim, é um hábito meu ler muito, buscar informações fora, tudo que tem disponível procuro ler. Acho que na área de educação você nunca pode parar de estudar.”

Professor de Matemática:

“Praticamente aprendi a dar aula sozinho. Mesmo o conteúdo, eu fui dominando sozinho. Caí em cima dos livros e estudava. Morria de medo de alguém me perguntar alguma coisa e eu não saber. Os alunos me enchiam de perguntas... Eu não estudei nada na faculdade do que eu ensinava na sala de aula... A equipe de professores da escola em que eu dava aula já lecionava há muito tempo. Lembro que eu chegava na sala dos professores na hora do recreio e eles me perguntavam: Como é que é? Você está dando conta? Os meninos estão te respeitando? Existiam esses tipos de perguntas. Achavam que eu não ia dar conta da disciplina, mas eu me saí muito bem. Não tive problema de disciplina e aí as coisas foram fluindo bem”.

Professor de História:

“No início eu usava o relatório disciplinar, o boletim de ocorrência, embora ficasse muito incomodado com esse tipo de exercício de autoridade. Não era uma autoridade que eu construía com eles, era uma autoridade que se impunha sobre eles e fui tentando criar mecanismos para não ter que usar esse tipo de coisa, usar o menos possível e hoje não uso mais. Eu não expulso aluno de sala”.

Professor de Física:

“Olha, em relação ao que eu ensino, praticamente fui autodidata, viu? Sem querer ser falso, eu fui autodidata porque fiz Física há vinte anos, mas eu corri atrás. Eu falei assim: Eu vou pegar esse veio da parte experimental que esse consegue ainda atrair a atenção dos meninos... Aí vieram aquelas lembranças das práticas desenvolvidas no laboratório quando estudava no Polivalente... Quando comecei a dar aula a física era aquela coisa mortal, dava bomba. A minha maneira de enxergar a vida é diferente. Eu gosto muito de poesia, componho. Então, eu vejo a física como extensão da vida. Quando você vai dar a matéria você passa isso para os alunos”.

Percebe-se, a partir da leitura desses depoimentos, os aspectos fundamentais dessa fase, igualmente vistos nos estudos desenvolvidos por HUBERMAN (1992), como os sentimentos de segurança e competência pedagógica dos professores para lidarem com os problemas encontrados por eles na fase de estabilização. Problemas disciplinares já são enfrentados com maior tranquilidade e alguns professores percebem a diferença entre o exercício da autoridade, que é necessário, e o autoritarismo, como se pode apreender no depoimento do professor de História. Os docentes começam a se arriscar mais, “mexendo o programa”, adaptando-o. Acrescentem-se os componentes da construção da autonomia docente que aí já estão evidenciados nas falas desses professores, tais como a tentativa de tornar o programa disciplinar mais próximo da realidade vivenciada pelos alunos e ministrado de forma mais interessante para eles, com a criação de novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino.

c) Fase de diversificação:

De acordo com HUBERMAN (1992), a partir da fase de estabilização, os percursos individuais são mais variados, mas de acordo com os estudos empíricos realizados, a maioria dos professores passa em suas carreiras pela fase de experimentação e de diversificação:

“As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica” (p.41).

É geralmente, nessa fase da carreira, dos 7 aos 25 anos, que os limites e o controle da atividade docente impostos pela instituição escolar são percebidos mais nitidamente, pois o professor, sentindo-se mais seguro em sua profissão, arrisca-se mais e busca modificar a sua prática pedagógica.

Ao partir para uma prática docente mais autônoma, há uma “tomada de consciência mais aguda dos fatores institucionais que contrariam esse desejo” (p.41).

Segundo SALGUEIRO (1998):

“A instituição escolar representa a esfera mais imediata de determinação da prática docente. Ao enfrentar-se com esta instituição, o professor já encontra espaços definidos e controlados, tempos estabelecidos e igualmente controlados, propostas pedagógicas determinadas, contatos entre docentes regulados, etc.” (p.35).

Para HUBERMAN (1992), os professores, nessa fase da carreira, são os que mais lutam por reformas educacionais, formando comissões pedagógicas em suas escolas e atuando ativamente nessas equipes. Segundo ele, “esta motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos” (p.42).

Durante essa fase, os professores lançam-se em novos desafios para se sentirem estimulados e não se abaterem pela rotina da profissão que escolheram.

É, pois, nesse período da carreira do magistério, que o professor busca uma prática docente mais autônoma, desenvolvendo mecanismos no seio da sua própria ação docente que o ajudam a resgatar sua autonomia.

Dos seis professores entrevistados, cinco encontram-se nessa fase da carreira dos sete aos vinte e cinco anos, denominada fase de diversificação. É possível perceber nos relatos desses cinco docentes, sentimentos e atitudes típicas desse período da carreira descrito por HUBERMAN (1992).

A busca de uma prática docente mais autônoma, a tentativa de controle dos professores pela instituição escolar e pelos pais dos alunos e a resistência efetivada pelos docentes entrevistados a esse controle foram relatadas pela maioria deles.

O desejo de não cair na rotina da profissão e manter o entusiasmo por ela fez com que alguns professores voltassem a estudar, ou procurassem novos desafios ao exercerem cargos administrativos, ou atividades como ministrar aulas em cursos de capacitação para professores, escrever livro didático, etc.

Professora de História:

I - “Eu senti uma grande repressão quando trabalhei no colégio...(outra instituição escolar em que essa professora trabalhou). É aquele negócio da escola te chamar que quer um trabalho muito crítico, mas no final não quer nada disso. Ocorreu um fato no 7 de Setembro, algumas colegas até lembram disso. Na comemoração dessa data, eu falei no pátio para os alunos sobre o contexto histórico da Independência, com se deu, uma fala bem rápida. De onde eu falava, tinha em frente a imagem de Nossa Senhora Auxiliadora, os alunos estavam em baixo perfilados. Eu falei do

contexto hoje, o que a gente precisa para conquistar uma independência, nossa e da nação. Foi um horror! A diretora pediu para os alunos olharem para a Nossa Senhora e rezarem uma Ave-Maria. Aí, ela depois me chamou para falar que ficou decepcionada comigo. A partir disso ela começou a me perseguir”.

II - “Gosto muito de ler. Tenho uma biblioteca em casa. Trabalho em consultoria preparando professores para darem aulas de História. Hoje eu estou dando poucas aulas, mexendo com esses cursos e sou presidente da comissão de vestibular de uma escola aqui em Belo Horizonte. Sou eu que organizo o vestibular, tudo é por minha conta”.

Professora de Biologia:

I - “Eu escrevi o livro didático de Ciências para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, em 96. Foi classificado em primeiro lugar na FAE... Nove meses era o prazo que eu tinha para escrever. Escrevia de madrugada, sábado e domingo, dando aula, fazendo prova, corrigindo prova e a editora pressionando que já estava na hora. Então foi um parto. Nove meses de gestação. Lembro que foi uma época legal, porque saíram os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série. Então, nós trabalhamos com o livro em cima dos parâmetros. Somos duas autoras... O livro me abriu um outro campo. Eu passei a compartilhar as minhas experiências em sala de aula com outros profissionais e profissionais leigos, porque nessa capacitação a gente trabalha com grupos de leigos. Não tem professor na escola e ele vai dar aula”.

II - *“Oh, você quer ver uma coisa? Falou que tem confusão na escola, meu nome está no meio. O que é a confusão? A confusão é você querer fazer algo diferente. A confusão é os meninos fora da sala de aula. A confusão é aquele trabalho que envolve a escola inteira... Então, a escola particular, ela ainda tem, vamos dizer assim, aquelas normas muito rígidas. Você tem um programa, tem que dar conta dele, o nosso objetivo é preparar o aluno para o vestibular. Então, você fica amarrada num segmento mais adiante que interfere significativamente no seu trabalho. Se o objetivo é o vestibular, o pai quer que o filho passe nele, você fica amarrada. De 5^a a 8^a série, a liberdade para inovar é maior. No Ensino Médio a dificuldade é maior. Você tem um programa imenso e tem que dar conta dele. Então, o que acontece? De repente, atividades entre aspas que fogem do programa, na visão deles, direção, pais, atrapalha, não são bem-vindas”.*

III - *“Mas existe todo um histórico, que eu acho que tem muito da família. Ah! O meu filho não está tendo aula. Para os pais ainda é aquele professor escrevendo no quadro e o filho copiando. Então, tem aquela fala: O que foi dado na aula hoje? Hoje não teve aula. Hoje foi laboratório. Entendeu? Como se o laboratório não fosse aula. Aula é quadro, giz, o aluno copiando. Ainda existe isso muito forte na cabeça das pessoas”.*

IV- *“Eu trabalho assim. Procuro ler, aperfeiçoar, trazer novas idéias para a escola. Sabe o que acontece? Lá fora tudo mudou e aqui dentro tudo ficou estagnado. As cadeiras enfileiradinhas, todo mundo sentadinho, o quadro é o mesmo, o giz é o mesmo, o professor é o mesmo? Não adianta dar uma*

interpretação de texto, rodá-lo, aí você continua transmitindo, continua cobrando aquilo que você quer que o aluno responda, do jeito que você quer.”

Professor de Matemática:

“Nesses últimos anos, aos poucos, eu estou diminuindo as minhas aulas e ficando com a coordenação, porque atualmente, eu acho que sou um dos professores mais antigos, então assim, já tenho uma experiência boa, já sei como a escola funciona”.

Professor de História:

I - “A gente acaba pensando que a forma de trabalho que nós temos é a-histórica. Sempre foi assim, naturalizou. Dentro da cultura escolar nós temos uma mentalidade que marca a nossa prática, de só existir essa forma de trabalhar. Eu sou o professor do conteúdo tal. Eu tenho que ao longo do ano ‘vencer’ esse conteúdo e chegando ao final do período, o aluno tem que dar conta disso, disso e disso e principalmente marcado pelo vestibular. Acho que o que escraviza, principalmente a escola particular, é o vestibular”.

II - “Fui convidado para trabalhar no Departamento de Educação da Regional Leste da Prefeitura. Aí eu acabei tomando a decisão de ir para lá e isso foi uma das coisas mais importantes que aconteceu na minha carreira, porque para mim, na prática, o que está acontecendo é um mestrado em um nível muito mais avançado do que se eu pudesse fazer numa faculdade de educação porque o tempo todo eu

estou ao mesmo tempo me formando teoricamente e dialogando com a minha prática. Hoje sou muito mais profissional do que era antes disso”.

Professora de Química:

“Olha, durante muito tempo eu não tentei nada diferente em sala. Achava que o que eu estava fazendo era o certo e a química sempre foi muito tradicional. Em 93, os professores de Ciências daqui fizeram um curso no CECIMIG e eu achei interessante quando eles começaram a chegar com coisas novas. E independente da escola, porque aqui nunca ninguém me exigiu nada de metodologias novas. Resolvi, então, fazer o curso de Química. Comecei em 94. Amei. E aí é que eu tomei consciência, fiquei sabendo realmente das coisas novas que estavam acontecendo... E eu trabalhando com outra professora aqui, que tinha feito o curso também, aí nós começamos a querer mudar muita coisa... O problema é o seguinte, é que a metodologia aprendida no curso não dá para ser aplicada aqui porque as turmas são enormes. Como é que você prende a atenção de 52 alunos? A metodologia era não dar o conteúdo pronto. É interessantíssimo, sabe? ... Eu comecei, eu aqueci o iodo e pedi para o aluno desenhar aquilo que ele estava vendo, e dali eu ia resgatando. É como no laboratório, só que dentro de sala de aula. Cada um falava aquilo que estava pensando... E aí começou o seguinte: Os alunos começaram a não gostar porque eles queriam o conceito pronto. Aí eu fui chamada pela coordenadora, que me falou que os alunos não estavam gostando das aulas, pois não estavam acostumados com o construtivismo, a construir o conceito. Mas, isso acaba com qualquer um. Para você trabalhar, a coisa mais fácil é chegar no quadro, escrever e expor a matéria... Eu não desisti totalmente de tentar esse novo

método porque eu sabia que estava fazendo o certo. Eu introduzo um conteúdo no laboratório... Então tem algumas práticas, por exemplo, que eram práticas tradicionais aqui e que foram mudadas totalmente. O laboratório daqui, você precisa de ver, os meninos vão, pegam, mexem”.

A pressão dos pais por um ensino tradicional, cujo objetivo principal é preparar o aluno para o vestibular, exposta pela professora de Biologia, constitui um elemento que restringe a autonomia do docente. A participação dos pais no processo de educação dos seus filhos é bem-vinda pelos professores entrevistados, mas a sua ingerência excessiva na escola particular, definindo objetivos e metodologias no ensino, foi criticada por esses docentes por estarem “invadindo o campo profissional do professor”.

Segundo REIS & GOMES (1990) citados por TEIXEIRA (1992), “a clientela é um aspecto fundamental da escola privada, pois influi no preço das anuidades, no perfil dos profissionais selecionados, na organização do trabalho e da instituição como um todo” (p.128).

Desse modo, o ensino e o perfil de professor considerados como adequados por pais e alunos determinam ou influenciam demasiadamente o trabalho do profissional. Ao tentar desenvolver uma nova metodologia em sala, a professora de Química foi advertida pela coordenadora, como foi relatado em seu depoimento acima, que os alunos não estavam gostando das novidades, por isso, que retornasse à metodologia tradicional. Conversar com os alunos sobre o que estava ocorrendo, levando-os a refletirem em torno dos objetivos da nova prática que a professora estava desenvolvendo, não foi uma alternativa pensada em nenhum momento pela equipe pedagógica da escola. Preferiram atender prontamente os anseios da clientela.

O vestibular foi apontado nos depoimentos como um outro elemento que dificulta uma prática mais autônoma do professor. Os docentes, especialmente os que atuam no Ensino Médio, na escola particular, são obrigados a “vencerem”, como se estivessem lutando em uma grande batalha, os conteúdos que irão ser cobrados nesse concurso. Como desabafou a professora de Biologia, “as atividades que fogem ao programa não são bem- vindas.”

Mas, como se pode concluir dos discursos dos professores entrevistados, eles resistem aos limites e controle existentes nas instituições escolares, recriando sempre que possível a sua prática. Não reproduzem fielmente em sala o conteúdo e a metodologia desejados pelas escolas, confirmando a seguinte observação de SACRISTAN (1991): “... tão irreal é a imagem do docente completamente autônomo como crer que suas respostas são ações meramente adaptativas às situações recebidas” (p.36).

Segundo HUBERMAN (1992), na fase da diversificação, aparecem em alguns estudos efetivados com professores , um questionamento por parte de alguns deles. De acordo com esse autor, não há uma consciência muito clara do que é que está sendo posto em questão.

“Os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise”existencial efetiva face à prossecução da carreira. Para um outro perfil-tipo, nota-se o desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina a partir da fase de estabilização, sem que as pessoas passem por uma atividade inovadora significativa” (p.42).

Segundo HUBERMAN (1992), monotonia e desencanto foram sentimentos descritos por alguns docentes nesse período da carreira. Ao se colocarem em questão alguns professores tentam seguir outras carreiras, apesar das inseguranças que se apresentam nesses novos percursos profissionais.

Na investigação que efetivamos, os sentimentos de rotina e desencanto, em alguns momentos da carreira, foram relatados pelos professores entrevistados, mas isso não os paralisou. Foram várias as atitudes tomadas por eles para manterem o entusiasmo pela profissão. Somente para um dos professores nos parece que essa crise foi sentida mais intensamente, pois chegou até a prestar vestibular e iniciar um novo curso. Segundo esse professor, sua atitude de buscar uma nova profissão foi incentivada por outros docentes que, desencantados com o magistério, pediam para que ele o fizesse “enquanto ainda havia tempo.” O salário baixo recebido por esse professor foi o principal fator da sua insatisfação com a carreira. No entanto, sentiu-se imensamente frustrado com o novo curso escolhido.

“Resolvi fazer Engenharia porque na época eu estava ganhando muito mal. Estava insatisfeito com o salário. O pessoal da escola, os amigos me incentivavam: Você está muito novo, faz outro vestibular. Ai eu já estava meio insatisfeito, fiz vestibular para Engenharia Elétrica e comecei a fazer o curso. Fiz um semestre. Cheguei à conclusão que não tinha nada a ver comigo, não era nada do que eu queria. Depois de um semestre abandonei, nem tranquei matrícula... Um dia eu estava assistindo aula e falei: Vou embora agora, não quero nem saber mais. Saí, fui embora para casa, nem tranquei matrícula, não fui lá mais. Tomei uma decisão radical e não me arrependi disso”.

d) Fases finais do ciclo de vida profissional do professor

Prosseguindo a descrição do ciclo de vida profissional do professores, HUBERMAN (1992) descreve as últimas fases dessa carreira. Foram efetuados estudos

empíricos com professores de 45-55 anos que possuíam de vinte e cinco a trinta e cinco anos de carreira. Esses docentes lamentam o período em que foram extremamente ativos na profissão, envolvendo-se em demasia com ela, mas dizem sentir também “uma grande serenidade em situação de sala de aula.”(p.44) Essa fase é denominada pelo autor de Serenidade e Distanciamento Afetivo. Segundo ele, os professores :

“Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos. Falam explicitamente de ‘serenidade’, de terem, enfim, ‘chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem” (p.44).

Um outro período vivenciado por muitos professores, descrito pelo autor, é a Fase do Conservantismo e Lamentações. Nessa fase, segundo HUBERMAN (1992), esses docentes, em sua maioria:

“... queixam-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, ‘decadentes’, da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes ‘demasiado frouxa’), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados)” (p.45).

Após 35-40 anos de carreira, no final do seu percurso profissional, grande parte dos professores vivenciam a fase do Desinvestimento. Segundo HUBERMAN (1992), nessa fase:

“... as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos, mesmo de maior carga filosófica” (p.46).

Dentre os professores entrevistados em nossa pesquisa, cinco deles possuem mais de dez anos de carreira e somente um está no início dela. Só um professor possui vinte e sete anos de carreira, mas em seu depoimento não aparece o aspecto do desinvestimento em seu trabalho, pelo contrário, percebe-se um grande entusiasmo dele pela profissão e um investimento nela.

Nos depoimentos dos outros professores que possuem menos de vinte e cinco anos de exercício do magistério, e, portanto, não se encontram nas últimas fases dessa carreira, os aspectos do distanciamento afetivo, das lamentações e do desinvestimento que, apesar de serem típicos dos últimos dos últimos anos de profissão, poderiam surgir em qualquer fase profissional, não foram evidenciados. Seja por ainda estar altamente motivado, ou por estar assumindo outras funções na escola, o professor mais antigo dentre os entrevistados deixou de se enquadrar na descrição de Huberman, no tocante à questão das lamentações, do distanciamento, mas indicou uma certa mudança de rumos para uma vida profissional mais diversificada e menos rotineira.

3.6 Pontos positivos e negativos da profissão de professor

Quando foram questionados sobre os pontos positivos da profissão de professor, todos os docentes entrevistados fizeram referência ao relacionamento afetivo com os alunos, que, segundo eles, é o aspecto que particulariza o magistério em relação às outras profissões, e compensa todos os percalços enfrentados ao longo dessa carreira. A contribuição dada à formação dos alunos, a aprendizagem que resulta da convivência com eles foram outros pontos positivos relatados pelos professores. É importante ressaltar que a ênfase nas relações de afeto que os docentes estabelecem com os alunos como aspecto positivo do magistério foi relatada não só pelas mulheres, mas também pelos homens. O afeto e os aspectos emocionais da profissão docente compensariam os percalços com a falta de autonomia? Num estudo de percepção, há dificuldades em afirmá-lo, nem se trata aqui de um estudo que lance mão de correlação estatística. Porém, esse é um aspecto a ser melhor investigado.

Professora de Biologia:

“Sabe o que eu acho de mais positivo nessa profissão? É o retorno que você tem por parte dos alunos. É você, por exemplo, depois, vamos dizer assim, de oito anos, vem aquele seu aluno trazer seu convite de formatura de Medicina, o que aconteceu a semana retrasada com uma aluna nossa. Então, quer dizer, de uma certa forma, você contribuiu para a formação daquele aluno e isso o marcou. Eu acho isso extremamente positivo”.

Professor de Matemática:

“Eu acho que a coisa mais importante da minha profissão foram os amigos que eu ganhei. Não só entre os professores, mas entre os alunos também. Eu aprendi com eles”.

Professora de Química:

“A convivência com os alunos é fantástica. Eu acho que faz a gente a cada dia aprender mais”.

Professora de História:

“Eu acho importantíssimo o contato com o aluno”.

Uma professora entrevistada citou como um ponto positivo da profissão o desenvolvimento da criatividade que, para ela, foi possível aprimorar vencendo os desafios encontrados ao longo da carreira.

“Um ponto positivo é o desenvolvimento da criatividade. Hoje me considero uma pessoa criativa. Eu acho isso fantástico. Você pode chegar para mim e falar: Eu quero que você monte um jogo sobre um determinado tema. É um desafio? É, mas eu faço com o maior prazer. Então, me dá prazer esse desafio”.

Sobre os aspectos negativos da profissão, os entrevistados ressaltaram os baixos salários recebidos pela categoria e a luta empreendida por eles em busca de melhores vencimentos e condições de trabalho, através de inúmeras e exaustivas greves. Outros aspectos negativos relatados por eles foram a falta de investimento no profissional por parte das escolas, de tempo para o professor se atualizar e refletir com outros colegas sobre as questões pedagógicas para se preparar melhor e exercer sua criatividade. Um professor citou, como aspecto negativo, o excesso de autoritarismo de alguns docentes, em relação aos alunos. Curiosamente a questão da autonomia, da falta de controle do professor sobre o seu próprio trabalho não foi mencionada ,nesse momento do estudo nem uma vez. Questões salariais, falta de estrutura nas escolas que permitam um trabalho coletivo e criativo apareceram como os elementos dificultadores mais citados por esses professores. No entanto, em vários momentos das entrevistas, a questão da autonomia foi abordada pelos professores espontaneamente. Podemos pensar que, talvez, outras dificuldades encontradas por esses docentes em sua profissão possam ser mais relevantes para eles que a falta de controle sobre o seu trabalho e essa questão da

autonomia seja vivenciada de diversas formas por eles, sendo mais ou menos importante em sua vida profissional.

Professora de Biologia:

“Pontos negativos? Olha, a falta de espaço, de tempo na escola para você estar ali disponível, para preparar, criar, se atualizar. Sabe? Você está na escola somente em sala de aula. Dá uma aula atrás da outra, uma aula atrás da outra. Então, eu acho, que falta um tempo, a escola investir no profissional para que a escola tenha um retorno mais significativo, porque às vezes, você tem um professor, tem um professor, tem o potencial, mas não há um investimento nele. Eu acho negativo, além do salário, né? Salário e essa falta de investimento”.

Professor de Matemática:

“Eu acho que a coisa mais difícil, ao longo desse tempo todo, foi a briga pelo salário. Não há reconhecimento. A gente tem que ficar brigando todo ano. Sempre lutei muito, participei de greves e passeatas”.

Professor de História:

“De negativo são os vícios profissionais. Coisas tristes que eu já vi professor fazer com o aluno, desprezo e autoritarismo... A gente vê a carga de discriminação que a pessoa carrega para dentro da sala de aula”.

Professora de Química:

“A gente não ganha bem e nunca é compreendida pela escola”.

Será que os professores entrevistados, se pudessem voltar atrás no tempo, escolheriam essa profissão? Essa pergunta foi feita a esses docentes e surpreendentemente, mesmo com todas as dificuldades e a falta de uma valorização financeira da carreira enfrentadas por eles, disseram que sim, que estavam satisfeitos com o exercício do magistério e não se imaginavam em outras profissões.

Professora de História:

“Sim, eu escolheria novamente essa profissão se pudesse voltar atrás no tempo. Não me vejo em outra”.

Professora de Biologia:

“Sempre amei a minha profissão. Foi um acaso em minha vida? Foi, mas foi um acaso que deu certo”.

Professor de Matemática:

“Se eu pudesse voltar atrás , seria professor novamente. Não tenho arrependimento. Eu gosto muito de lidar com gente, sabe? No geral, eu acho que nós, professores, temos mais alegria. Você ri, conversa”.

Professor de História:

“Eu escolheria novamente essa profissão. Adoro ser professor”.

Professora de Biologia:

“Eu escolheria novamente essa profissão. Acho importantíssimo o contato com o aluno”.

3.7 A autonomia e o ciclo de vida profissional

Na investigação que procedemos, sobre o ciclo de vida profissional, tentamos contribuir para uma maior clarificação das dimensões pessoais e profissionais do professor, procurando estabelecer relações entre o exercício da autonomia e o controle da atividade docente.

Com relação à questão da autonomia do professor frente à sua profissão, confirmamos, através das entrevistas, que na maior parte dos casos, é a partir da fase de estabilização e especialmente na fase de diversificação que esse profissional toma consciência das regras bem definidas existentes no contexto institucional das escolas nas quais atua e que limitam sua ação. No entanto, os professores entrevistados citaram, além dessas regras, outros obstáculos a uma prática docente mais autônoma como a ingerência excessiva dos pais na escola particular, estabelecendo metodologias de trabalho e a também excessiva preocupação de diretores e do corpo pedagógico dessas escolas em direcionar todo o trabalho pedagógico, particularmente no Ensino Médio, para preparar o aluno para o vestibular, invadindo-se nesses casos o campo profissional do professor.

Apesar de todos os limites a uma prática docente mais autônoma e a tentativa de controle dos professores por essas instituições, percebemos que esse controle não é total e esses profissionais ainda mantêm margens de autonomia em relação à sua profissão. A partir da análise das percepções dos professores sobre como vivenciaram a questão da autonomia em diversos momentos das suas carreiras, concordamos com JAÉN (1991), quando afirma que os docentes sofreram uma proletarização ideológica, ou seja, perderam o controle sobre os fins do seu trabalho, mas a proletarização técnica não se efetivou completamente. A autora defende que, por mais que o trabalho do professor seja programado, planejado, a partir de forças externas, ele possui uma certa autonomia para adaptar métodos, técnicas, introduzir materiais novos, pensar atividades fora do programa, etc.

A professora de Biologia entrevistada deixa claro em seu relato que apesar das “*normas rígidas*” existentes nas escolas particulares e do programa imenso que é

obrigada “*a dar conta*”, sempre tenta “*fazer algo diferente*”, um “*trabalho que envolva a escola inteira*”, mesmo que muitas vezes suas tentativas sejam confundidas com “*fazer confusão na escola*”. Para ela, ler, aperfeiçoar-se, trazer novas idéias para a escola são atividades que fazem parte da sua prática no magistério ao longo de toda a sua carreira. Nunca se conformou com a estagnação e a rigidez que imperam em várias instituições escolares, em contraste com as intensas mudanças ocorridas no mundo além dos muros das escolas, daí a sua resistência “*às cadeiras enfileiradinhas, a todo mundo sentadinho*”, e o seu questionamento: “*O quadro é o mesmo, o giz é o mesmo, o professor é o mesmo?*”

Essa professora nunca aceitou o papel de simples executora de tarefas que muitas escolas impõem aos docentes e procura exercer com autonomia a sua atividade profissional. Ao agir dessa maneira, logicamente enfrentou pressões das instituições escolares nas quais atuou, que tentam de vários modos controlar o trabalho do professor, mas nunca se calou. Indagada sobre o porquê da sua coragem de resistir às essas pressões, quando muitos docentes sucumbem em parte a elas, pois estão sujeitos a perderem seus empregos nesse enfrentamento, ela afirmou que esse é um traço da sua personalidade, da educação que recebeu dos seus pais, e por isso, “*quando não gosta de alguma coisa fala mesmo*”. Ainda que possa ser demitida, sente medo, mas consegue ultrapassar esse sentimento nas lutas que empreende por uma prática mais autônoma e criativa no cotidiano escolar. Segundo ela, o fato de o diretor da escola em que leciona atualmente conciliar esse cargo com o exercício da profissão de professor, “*não ter caído de pára-quedas*” nessa função administrativa, facilita todo o processo, pois ele sabe “*como as coisas funcionam*”, como é complexo o trabalho do professor. Dessa forma, quando se encontra insatisfeita com alguma determinação da instituição sobre o

seu trabalho ela se dirige a ele e fala: *“Olha, eu acho que você vai me mandar embora, assina minha carta de demissão, mas eu vou falar; ele pára, pensa, pondera, e atende na medida do possível.”*

O fato de essa professora, ao longo de sua carreira, ter procurado investir no seu aperfeiçoamento profissional, fazendo cursos de especialização, escrevendo livros didáticos e ter recriado a sua prática profissional, produzindo projetos pedagógicos para a escola, realizando trabalhos criativos com os seus alunos, fez com que fosse respeitada pela direção e o corpo pedagógico da escola e sua voz ouvida pela instituição.

Sabemos, no entanto, que nem sempre o professor que reúne essas qualidades, mas que resiste nas escolas ao controle imposto à sua prática é bem-visto pela direção, que prefere, em muitos casos, demiti-lo e substituí-lo por um profissional que se enquadre nas normas que regem o seu funcionamento.

A professora de Química, durante muito tempo em sua carreira, *“não tentou nada diferente em sala”*, pois segundo ela: *“Achava que o que eu estava fazendo era o certo e a química sempre foi muito tradicional.”*No entanto, após fazer um curso de especialização sentiu necessidade de mudar a sua prática porque como ela relatou: *“... tomei consciência, fiquei sabendo realmente das coisas novas que estavam acontecendo.”* Ao tentar desenvolver uma nova metodologia em sala, sofreu pressões dos alunos e do corpo pedagógico da escola que, insatisfeitos com o seu trabalho, exigiam que ela retornasse à metodologia tradicional. Esta professora solucionou esse impasse adotando em parte a nova metodologia, na introdução dos conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula e mudando práticas tradicionais que eram realizadas no laboratório. Essa alternativa encontrada não a contentou completamente, mas ela não se

sujeitou sem resistir às pressões sofridas e conseguiu transformar um pouco a sua prática, alcançando um maior grau de satisfação ao ministrar suas aulas.

Sem dúvida alguma, o número excessivo de alunos em sala, mencionados pela professora, contribuiu para as dificuldades vividas por ela na aplicação da nova metodologia. As turmas enormes, que existem em várias escolas da rede particular, constituem um elemento que dificulta uma ação mais criativa do professor, que em muitos casos vê-se obrigado, mesmo insatisfeito e frustrado, a ministrar aulas expositivas tradicionais, que não estimulam o raciocínio e a iniciativa dos alunos.

A maioria dos docentes entrevistados relatou a sua insatisfação com a determinação do processo de avaliação dos alunos, por parte da direção e do corpo pedagógico das escolas em que atuaram e da instituição em que lecionam atualmente. O número de pontos a ser distribuído em provas e trabalhos, os tipos de avaliações que deverão ocorrer, a época em que serão aplicadas, se o teste terá questões discursivas ou fechadas são decididos, na maioria das escolas particulares, por esse grupo e comunicado aos professores, ferindo a autonomia que esses profissionais deveriam possuir ao efetivar o processo de avaliação dos seus alunos. As decisões sobre a avaliação deveriam ser tomadas, segundo esses professores, coletivamente, pelos corpos docente, pedagógico e pela direção. De acordo com esses docentes, o professor, por estar em permanente contato com os seus alunos, sabe as especificidades de cada turma, suas dificuldades, os momentos e as formas mais adequados para avaliá-los, e as determinações por parte das instituições escolares, em relação à avaliação, interferem em todo o processo de ensino, direcionando-o.

Segundo esses professores, alguns docentes não se incomodam com essa ingerência no processo de avaliação, outros sentem-se insatisfeitos, mas se calam;

entretanto eles preferem lutar contra essa interferência no trabalho do professor e estão obtendo um certo êxito, pois algumas discussões têm sido feitas sobre essa questão, eles começam a ser ouvidos e esperam que mudanças aconteçam.

A maioria dos docentes entrevistados demonstrou o seu descontentamento também com a obrigação imposta por algumas escolas de adotarem apostilas em lugar do livro didático no 3^o ano do Ensino Médio. Esse material é, na opinião deles, fraco, “*uma colcha de retalhos*” e apresenta um conteúdo fragmentado que não contribui para o desenvolvimento do raciocínio dos alunos. As justificativas apresentadas pelos donos das escolas e pelo corpo pedagógico para proporem esse material didático aos professores é que os alunos gostam e os melhores estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte o adotam. Esses docentes resistem a essa imposição, mas na maior parte dos casos não obtêm sucesso. Um dos professores, que leciona em duas escolas particulares, conseguiu, depois de muita luta, que em uma delas houvesse a substituição da apostila pelo livro didático, o que acabou ocorrendo somente em sua disciplina.

Além da questão da autonomia, outro aspecto investigado em nossa pesquisa consistiu em verificar se as fases descritas por HUBERMAN (1992), sobre o percurso profissional dos professores, confirmar-se-iam nos relatos que os professores fariam sobre suas carreiras. O estudo efetivado sobre as percepções dos professores em relação às diversas fases vivenciadas por eles em suas carreiras confirmou, em parte, o modelo das etapas proposto por esse autor.

Para a maioria dos narradores, o aspecto da sobrevivência, o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”, no momento da entrada na carreira, foi maior que o aspecto da “descoberta”.(p.39) Os aspectos mais marcantes das fases de estabilização e diversificação descritos por HUBERMAN (1992)

foram relatados pelos docentes entrevistados ao discorrerem acerca dos seus percursos profissionais. Só um dos professores que fizeram parte da pesquisa possui mais de vinte e cinco anos de carreira e em seu depoimento não aparece o aspecto do desinvestimento retratado por HUBERMAN (1992) em seu trabalho. Isso coincide com o estudo realizado por FONSECA (1997), com professores de História aposentados, ou em final de carreira. Segundo a autora, muitos desses professores “demonstraram autoconfiança, disposição para continuar lecionando, uma renovação de interesse, de inserção em novos projetos profissionais.”(p.209) Portanto, esses docentes aparentemente ainda estão investindo em suas carreiras e empenhados no seu desenvolvimento profissional.

4. CONCLUSÃO

Procuramos, através deste estudo, compreender melhor o trabalho docente e que tipo de controle os professores ainda possuem sobre o seu trabalho.

Por acreditarmos na importância de se dar voz ao professor, ouvir sua percepção a respeito de sua prática docente, foi considerável o espaço dado às falas dos sujeitos entrevistados nesta dissertação. Buscamos, através do método da história oral temática, reconstruir a trajetória profissional dos seis professores que fizeram parte desta pesquisa. Esse método permitiu que as vivências profissionais e pessoais dos professores viessem à tona e criou uma intimidade entre entrevistadora e entrevistados, que acreditamos, não seria possível, se nos limitássemos a investigar apenas a prática atual desses docentes e sua relação com a questão da autonomia, com a aplicação de questionários.

Através da análise dos depoimentos dos professores entrevistados sobre os seus percursos profissionais, constatamos que existem vários limites e formas de controle que dificultam uma prática pedagógica mais autônoma. Na escola particular pesquisada, há algumas condições materiais e organizacionais que foram citadas pelos docentes como elementos dificultadores. A questão do tempo é bastante problemática. Não existe nesta instituição um horário semanal remunerado incorporado ao turno de trabalho do professor para que os docentes se reúnam, possam refletir sobre a sua prática e tomar decisões sobre o trabalho que desenvolvem. Há professores que não se encontram durante todo o ano e isso acaba gerando trabalhos isolados, muitas vezes até ricos e criativos, mas que não são compartilhados. O corre-corre do professor de uma sala e de uma escola para outra dificulta uma prática mais autônoma e criativa desse profissional.

Há liberdade para a escolha do livro didático pelos docentes, com exceção do 3º ano, série em que os professores são obrigados a adotar as apostilas. No entanto, a estrutura material e organizacional dessa escola não permite a esses docentes uma reflexão sobre como utilizar ou não esses livros didáticos, como preparar, ou não, seus próprios materiais e escolher os temas que julgassem mais relevantes para desenvolverem com os seus alunos. Dessa forma, a adoção do livro didático é uma prática irrefletida e usual nessa escola, e o professor acaba por ensinar os conteúdos que estão nesses compêndios. Percebe-se que, poder adotar o livro didático ao invés das apostilas e escolhê-lo, já é considerado um avanço pelos docentes.

Não existe uma política clara dessa instituição em relação ao aperfeiçoamento profissional do seu corpo docente. Essa ausência de investimento no professor, típica da maioria das escolas particulares, especialmente no nível fundamental e médio, tende a gerar professores desestimulados, abatidos pela rotina da profissão, perfeitos executores das decisões tomadas pelo corpo pedagógico, que acabam por renunciar a uma prática docente mais autônoma. Entretanto, há resistências e formas de compensar as limitações a que estão sujeitos tanto estrutural quanto intelectualmente.

O vestibular e a ingerência excessiva dos pais no processo de ensino da escola particular foram outros elementos dificultadores lembrados pelos docentes entrevistados. Sobre o vestibular NACARATO, A.et al. (1998), observa que “especificamente, no ensino médio, atribui-se ao/a professor (a) a responsabilidade de abordar e discutir os conteúdos exigidos nos exames vestibulares”(p.91). Segundo esses autores existem vários controles externos sobre o trabalho docente ,ou seja, “mecanismos que predeterminam os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação”(p.89)

Com relação à avaliação, percebemos que a maioria dos professores sente-se ferida em sua autonomia. Há realmente um controle dos docentes por parte da instituição pesquisada e essa falta de liberdade que eles possuem para decidir sobre a avaliação dos seus alunos acaba por se refletir em todo o processo de ensino.

A estrutura física da escola, que conta com bons laboratórios, biblioteca, salas de aula espaçosas, recursos para trabalhos interdisciplinares e extraclasse, é um elemento que poderia possibilitar aos seus professores uma prática de ensino criativa, interdisciplinar, que fugisse à rotina das aulas expositivas tradicionais. Essa estrutura facilita o trabalho dos professores, mas segundo os docentes entrevistados, poderia ser muito melhor aproveitada se as condições materiais e organizacionais dessa instituição sofressem transformações que permitissem ao corpo docente tempo e espaço para um trabalho coletivo.

Os projetos que vêm sendo desenvolvidos nessa escola, mesmo com todas as dificuldades encontradas, que foram citadas pelos docentes, representam um avanço para essa instituição, integrando as matérias e o corpo docente. A participação do diretor na vida pedagógica da escola e sua proximidade com os professores foram outros elementos relatados pelos docentes entrevistados como pontos positivos desse estabelecimento.

Percebemos, através dos relatos dos professores sobre as suas trajetórias profissionais que, apesar de todos os limites a uma prática docente mais autônoma encontrados por eles e tentativas de controle do seu trabalho por parte das instituições escolares em que atuaram e lecionam atualmente, esses profissionais ainda mantêm margens de autonomia em sua profissão. Não cumprem fielmente o programa estabelecido, sempre que podem o modificam para torná-lo mais interessante aos

alunos, tentam novas metodologias de trabalho, questionam “as normas rígidas” existentes nas escolas particulares, arriscam-se em trabalhos coletivos, resistem à tentativa de controle do seu trabalho por parte das instituições. Essas práticas desenvolvidas pelos docentes evidenciam a complexidade do trabalho do professor, que envolve uma diversidade de saberes, dificultando o seu total controle por parte das instituições escolares. Outro aspecto que nos chamou também a atenção neste estudo é a busca pelo aperfeiçoamento profissional empreendida por esses professores, mesmo sem contarem com investimento nesse processo por parte das escolas tanto em que atuaram como onde lecionam atualmente.

Partimos, em nosso estudo, da premissa de que dadas as mesmas condições materiais e organizacionais, é possível encontrarem nas escolas professores que desenvolvem práticas mais ou menos autônomas. Nos depoimentos que colhemos dos professores, essa premissa foi confirmada, e percebemos que essas diferenças se devem a uma variedade de fatores, como traços individuais, relações familiares, conjunturas históricas vivenciadas pelos sujeitos, ciclos profissionais em que se encontram. Com relação a esse último fator, constatamos que grupos de professores que se encontram em ciclos de vida profissional diferentes em uma mesma escola tendem a ter posições diversas em relação à busca de uma prática mais autônoma.

Os teóricos da tese da proletarização da profissão docente contribuem, a nosso ver, para revelar as difíceis condições de trabalho do professor, a perda de prestígio e de autonomia que esse profissional vem experimentando ao longo do tempo bem como a sua resistência a esse processo. Entretanto, esses trabalhos são insuficientes para a compreensão das diferentes práticas existentes entre os docentes nas escolas, que podem ser mais ou menos autônomas, e não desvendam as especificidades desse tipo de

atividade, a riqueza de saberes que compõem esse ofício e sua relação com a questão da autonomia. Em nossa pesquisa procuramos - sem negar a contribuição dada por esses autores para o entendimento do trabalho docente e sua relação com a autonomia - outros estudos que nos ajudassem a entender as diferenças de posturas e práticas entre os professores e como se dá entre eles o resgate, mesmo que parcial, dessa autonomia. O recurso a autores que partem da análise dos sujeitos e de como as questões da subjetividade incidem sobre a prática docente e a influenciam, por outro lado foi de grande valia para nosso estudo. Neste particular procuramos nos apoiar em uma teoria educacional congruente com o tema e o momento presente. O entrecruzamento dos dois discursos: o dos autores da tese da proletarização com o dos autores que têm suas raízes nos estudos fenomenológicos de educação foi útil e fecundo. Essa aproximação aparentemente incongruente já era apontada por MOREIRA em 1996:

“A utilização do discurso pós-moderno na teorização crítica, como se acentuou anteriormente, tem sido alvo de dúvidas e questionamentos, já que os ideais da modernidade, nos quais a teoria crítica se fundamenta, são vistos por muitos como incongruentes com os princípios pós-modernos. De fato, algumas análises rejeitam esses ideais e deles se afastam. Outras, no entanto, têm mostrado a possibilidade de se enriquecer a perspectiva crítica moderna com os insights do pós-modernismo.” (p.16)

Segundo APPLE (2000), a combinação de elementos de análises estruturais e pós-estruturais, esta última “... com o seu foco no local, na formação da subjetividade e da identidade e na criação de posições subjetivas - podem criativamente trabalhar juntas para elucidar aspectos cruciais da política educacional”(p.81).

Foi nesse sentido que tentamos abordar nas entrevistas com os professores questões de gênero e classe. Nos estudos fenomenológicos tais representações ajudam a desvendar parte das ações dos indivíduos dentro das respectivas profissões e papéis sociais. A maioria dos docentes entrevistados, no que se refere à renda econômica, considera-se pertencente à classe média baixa devido aos salários baixos recebidos no magistério e à luta para obter um padrão de vida razoável, levando-os a lecionarem em

várias escolas com uma longa jornada de trabalho. No entanto, culturalmente não se sentem próximos da classe trabalhadora. Segundo uma das professoras, “essa é a dicotomia vivida pelo professorado”. As representações desses professores acerca da sua posição de classe se aproximam da tese defendida por Apple (1995). Para esse autor, os professores estariam situados simultaneamente em duas classes, pois partilham dos interesses tanto da burguesia como do proletariado. Sua condição econômica o aproximaria do operariado e o seu conhecimento intelectual, da pequena burguesia ou classe média.

Para o conjunto dos entrevistados, as mulheres vêm ocupando espaços importantes na sociedade, e nas escolas isso também está ocorrendo. Muitas professoras estão dirigindo escolas, ocupando cargos pedagógicos e resistem ao controle realizado pelas instituições em relação ao seu trabalho, tanto quanto os professores. De acordo com duas professoras a questão do gênero não influi na maior ou menor busca por uma prática autônoma dos docentes nas escolas, mas há diferenças entre os dois sexos, em relação à atuação na sala de aula. Esta diferenciação situa-se no nível relacional e afetivo. Segundo essas docentes, as professoras são mais organizadas e, por serem mães, envolvem-se mais emocionalmente com os alunos, sensibilizando-se mais com os seus fracassos do que os homens. A questão de gênero, nesse caso, não foi identificada como um fator favorável, ou não-favorável à autonomia, segundo os depoentes.

Dentro das limitações de um trabalho acadêmico, elaborado em tempo exíguo e com poucos recursos de pesquisa, procuramos mostrar que a profissão docente, segundo seus próprios integrantes, é instigante, complexa e cheia de percalços. Não obstante, acreditamos que, ao explicitar em seus depoimentos o quão comprometidos se acham

com a profissão que escolheram, apontam as possíveis saídas para o exercício da prática docente, de forma cada vez mais autônoma.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
2. _____. *Política, cultura e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
3. ARROYO, M.G. *Mestre educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte: faculdade de Educação da UFMG, 1985. (tese, Professor Titular).
4. BOGDAN, B.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Editora Porto, 1994.
5. BUENO, B., CATANI, D.B., SOUSA, C.P. (Org.) *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.
6. COSTA, M.C.V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
7. DENSMORE, K. Professionalism, proletarianization and teacher work. In: POPKEWITZ, T. S. (Org.). *Critical studies in teacher education: its folklore theory and practice*. New York: The Falmer, 1987.
8. ENGUITA, M.F. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.
9. FONSECA, S.G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.
10. GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 457p.
11. GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

12. GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
13. HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Editora Porto, 1992
14. HYPÓLITO, A.M. *Processo de trabalho docente: uma análise à partir das relações de classe e gênero*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1994. (dissertação, Mestrado).
15. JAÉN, M.J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.74-90, 1991.
16. LALANDE, André. *Vocabulaire technique e critique de la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1926.
17. MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
18. MOREIRA, A.F.B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A.F.B. (org). *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Papirus, 1997.
19. NACARATO, A et al. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível: abrindo as cortinas. IN: GERALDI, C.M, FIORENTINI, D e PEREIRA, E (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado Letras: ALB, 1998.
20. NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Editora Porto, 1992
21. PENIN, S. T. S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
22. PEREIRA, L. *O magistério primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo: Pioneira, 1969.

23. PUCCI, B., OLIVEIRA, N.R., SGUISSARD, V. O processo de proletarização dos trabalhadores. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.91-108, 1991.
24. REIS, M.G., GOMES, I.A.T. *Professores nas escolas particulares e política sindical: uma contribuição ao debate*. Belo Horizonte: Federação Interestadual dos trabalhadores em estabelecimentos de Ensino, 1990. (mimeogr.). apud TEIXEIRA, I.A. C. *Ritos de passagem: o fazer do(a) trabalhador(a) professor(a) em pedaços de história (a escola particular)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1992. (Dissertação, Mestrado)
25. SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.57, p.20-29, maio 1986.
26. SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
27. SANTOS FILHO, J.C.D; GAMBOA, S.G. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
28. SANTOS, O.J. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.10, p.26-30, 1989.
29. SALGUEIRO, A.M. *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro, 1998.
30. SILVA, T.T. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: *O QUE PRODUZ e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
31. TEIXEIRA, I.A. C. *Ritos de passagem: o fazer do(a) trabalhador(a) professor(a) em pedaços de história (a escola particular)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1992. (Dissertação, Mestrado)
32. TEIXEIRA, R.M. Escola privada: um espaço democrático?. In: CUNHA, L A. (Org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1986.

33. THOMPSON, E.P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3v. apud COSTA, M.C.V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

34. VASCONCELOS, R.N. *O processo de construção e reconstrução do trabalho pedagógico de uma escola do ensino fundamental: um estudo de caso*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998. (Dissertação, Mestrado)/.

Anexo1

Instrumento de coleta de dados para selecionar os professores entrevistados

1-Nome: -----

2-Formação Universitária:-----

Curso: -----

Instituição:-----

3-Disciplina que leciona: -----

4-Anos de experiência como professor: -----

5-Tempo de atuação na instituição pesquisada: -----

6-Leciona em outras escolas?-----

Pública ou particular?

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professor (a)

1- Descrição da formação e experiência profissional.

2- Os ciclos de vida profissional:

O início da carreira do pesquisado e o seu percurso numa organização, ou numa série de organizações. Estabelecimento de relações entre o exercício da autonomia e o controle da atividade docente e os ciclos de vida profissional.

3- As dinâmicas de classe e gênero e suas relações com o exercício da autonomia e o controle da atividade docente.

4- O professor e o contexto institucional do trabalho escolar. Limites e possibilidades vivenciados pelo pesquisado em sua prática cotidiana.

4.1 Nessa instituição acontecem reuniões pedagógicas e conselhos de classe? Que tipos de decisões são tomadas nessas reuniões? Que profissionais participam delas? São remuneradas?

4.2 Existem projetos pedagógicos em andamento? Descreva-os. (Objetivos, quem participa, dificuldades, êxitos, tempo para os profissionais envolvidos se dedicarem a eles.)

4.3 Processo de avaliação da instituição: Existem critérios estabelecidos pela escola? (número de avaliações, período, tipos de questões e número de pontos distribuídos.) Quem elabora as avaliações? Há um tempo para que elas sejam elaboradas em equipe? Algum setor avalia esses testes?

4.4 As atividades que são realizadas fora do espaço da sala de aula são bem recebidas pela instituição? Que tipo de apoio a escola oferece para a execução delas? Existem professores que se destacam por organizá-las? Qual a receptividade dos professores em relação à essas atividades?

4.5 Como se dá a divisão do tempo para as aulas? Essa divisão atende aos objetivos pedagógicos dos professores?

4.6 Que projetos pedagógicos gostaria de realizar e qual seria a estrutura organizacional para a sua concretização?

4.7 A instituição incentiva o aperfeiçoamento profissional dos professores? De que forma?

Abstract

This study aimed at investigating the work of teachers and the subject of autonomy related to it, focusing on the analysis of the kind of control teachers still have over the ways of perceiving and performing their job. Thus, it tried to identify some of the limits and the possibilities of a more autonomous practice experienced by these professionals in their daily life.

In order to better understand the situation, it was made a study on the perceptions of a group of teacher about their professional histories and current practice, in a private school in Belo Horizonte.

The results evidenced that there are several limits and ways of control that make a more autonomous pedagogic practice more difficult for those teachers. In spite of this, the teachers' job is an extremely complex one, and involves such a variety of different kinds of knowledge that it becomes virtually impossible for educational institutions to exert total control over it.

It was also found that the various attitudes towards the search of a more autonomous practice among teachers from the same school originate from a number of factors, such as individual traits, family relations, the academic and cultural backgrounds and the stage of professional life the subjects are found.