

ELITA BETANIA DE ANDRADE MARTINS

Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Assunção Calderano

Juiz de Fora
2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Martins, Elita Betania de Andrade Martins.

Abelhas ou arquitetos? : A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho / Elita Betania de Andrade Martins Martins. -- 2014. 212 p.

Orientador: Maria da Assunção Calderano Calderano
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Autonomia . 2. Trabalho docente. 3. Formação . 4. Proletarização docente. I. Calderano, Maria da Assunção Calderano, orient. II. Título.

ELITA BETANIA DE ANDRADE MARTINS

Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria da Assunção Calderano (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof.^a Dr.^a Célia Maria Fernandes Nunes
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFOP

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina Mendes dos Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação, UERJ

Prof.^a Dr.^a Luciana Pacheco Marques
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 5 de setembro de 2014.

A todos aqueles que escolheram trilhar os caminhos necessários a uma educação pública, democrática e de qualidade. Uma educação, que ultrapassa os muros da escola, acolhe de fato a todos e contribui para transformar sonhos de um mundo melhor em realidade.

AGRADECIMENTOS

Há algum tempo tenho usado, quase como bandeira, o trecho de uma música que diz “Quem tem um sonho não dança”. Assim, acredito que somos movidos por sonhos, não no sentido de algo utópico, mas como pensamentos que vão sendo concretizados dia a dia. Esses pensamentos são sempre fruto de nossa história de vida e essa história é compartilhada com muitos outros sujeitos, sem os quais seria difícil caminhar.

Neste momento, no qual concretizo mais um de meus sonhos, presto agradecimentos àqueles que foram essenciais nessa caminhada.

Primeiramente, a Deus, que em vários momentos, principalmente nos mais difíceis, sempre deixou clara a sua presença.

Aos meus pais, Lourdes e Nonato, que me ensinaram valores como a honestidade, a persistência e a importância da educação.

Ao meu querido esposo, Marcus, meu valente companheiro que sempre esteve ao meu lado e, quando preciso, foi ao mesmo tempo pai e mãe, para que assim eu pudesse me dedicar à vida acadêmica.

Aos meus filhos, Luis e Ana, que, com seus olhinhos brilhantes, me ensinam tanta coisa e me incentivam a buscar ser alguém melhor.

Às minhas irmãs amigas ou amigas irmãs, Nubia e Gláucia, que acreditaram nos meus sonhos e, sempre que puderam, estiveram ao meu lado.

Àqueles que, como a Kimara, com seu trabalho, possibilitam-me o tempo necessário às atividades acadêmicas.

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria de Educação, da Escola Municipal Fernão Dias, da Faculdade Metodista Granbery e do grupo de pesquisa FORPE, em especial a Margô.

Além dos familiares e amigos, preciso agradecer, também, aos profissionais das escolas que participaram da pesquisa, em especial as nove professoras entrevistadas e por mim denominadas: Acácia, Alecrim, Camélia, Dália, Gardênia, Gérbera, Girassol, Hortênsia e Íris, meu muito obrigado por, em seu dia a dia tão corrido, ainda conseguirem auxiliar-me em meu trabalho de pesquisa!

Aos funcionários da Secretaria de Educação, em especial Anderson, Sandra e Déa Rocha, por sua presteza e atenção para o fornecimento das informações necessárias.

A todos os meus professores, em especial, o professor André e as professoras Rosilene e Regina por suas considerações nos textos que produzi.

Aos professores, Rubens e Sônia, que desde o momento da 1.^a qualificação, vêm contribuindo para o amadurecimento deste trabalho de pesquisa. Assim, como as professoras Célia, Luciana, Roseana que aceitaram enriquecer esse processo.

E, finalmente, à Assunção Calderano, que, como professora e amiga, orientou-me nessa caminhada.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, Karl. O capital, 1867).

RESUMO

Esta tese é resultado de uma pesquisa desenvolvida junto a professores de quatro escolas da rede municipal de Juiz de Fora com o objetivo de identificar e analisar como eles têm construído seu conceito de autonomia docente e, conseqüentemente, como tal construção tem influenciado no desenvolvimento do trabalho pedagógico. O interesse por tal questão é decorrente do desejo de aprofundar estudos iniciados durante o Mestrado sobre autonomia escolar aliado a vivências profissionais. A pesquisa foi desenvolvida com bases no enfoque histórico dialético, e, para isso, além do levantamento e estudo bibliográfico foi empregado um questionário semi-aberto, para coleta de opinião junto a 91 professores das escolas pesquisadas, sobre o tema autonomia docente. As respostas obtidas foram analisadas com o auxílio do *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* e complementadas com a realização de entrevistas junto a 9 professoras participantes da etapa anterior da pesquisa. Foram feitas, também, leituras e análise de documentos como atas de reuniões pedagógicas, Projeto Político Pedagógico de cada uma das quatro escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa. O aprofundamento das reflexões em torno do tema autonomia docente e a análise das informações obtidas foram desenvolvidas tendo o suporte teórico de autores como: Kant (2011), Marx (2004, 2010), Gramsci (2012) Ricardo Antunes (1997), Paulo Freire (1998, 2001), José Contreras (2002), Stephen Ball (2005, 2012), Bernadete Gatti (2009, 2012) entre outros. Iniciamos as discussões tecendo considerações sobre o trabalho docente interligado à autonomia e ao processo de formação docente, sobretudo a continuada. Tal estudo possibilitou a compreensão de autonomia docente como um conceito complexo que pode ser analisado a partir de diferentes enfoques. Destacamos algumas categorias por nós sistematizadas, que ora se opõem, ora se completam: *a)* quanto a sua forma de obtenção (a prescrita e a conquistada); *b)* quanto à forma como é exercida (a individual, a de categoria, a encastelada e a em rede); *c)* quanto à forma como é empregada (a procedimental e a autoral). Os professores da rede municipal de Juiz de Fora indicaram possuir autonomia, porém os dados apontaram o predomínio de uma autonomia individual, encastelada e ligada a procedimentos, a qual contribui para processos de responsabilização e proletarização docente.

Palavras-Chave: Autonomia, Trabalho docente, Formação, Proletarização docente

ABSTRACT

This thesis is a result of a research conducted with teachers from four public schools of the city hall of Juiz de Fora in order to identify and analyze how they have built their concept of teacher autonomy and, consequently, how such construction has influenced the development of pedagogical work. The interest in this question stems from the desire to deepen studies initiated during the Masters on school autonomy coupled with professional experiences. The research was conducted with bases in historic dialectical approach and, for this, beyond a survey and bibliographic study, we used a semi open questionnaire to collect opinion among 91 teachers of the schools surveyed on the topic of teaching autonomy. The responses were analyzed with the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) and supplemented with interviews with 9 participating teachers from the first stage of the research. There were also readings and analysis of documents such as minutes of pedagogical meetings, political-pedagogic project of each of the four schools selected for the development of research. The reflections around the theme of teacher autonomy and the analysis of the gained information were developed with the technical support of authors such as Kant (2011), Marx (2004, 2010), Gramsci (2012) Ricardo Antunes (1997), Paulo Freire (1998, 2001), Jose Contreras (2002), Stephen Ball (2005, 2012), Bernadette Gatti (2009, 2012) among others. Discussions are developed from considerations about the teaching profession linked to autonomy and the teacher training process, especially the continuing teacher training. This study enabled the understanding of teacher autonomy as a complex concept that can be analyzed from different perspectives. We highlight some categories systematized by us, which sometimes oppose and sometimes complement: a) as to its ways of obtaining (the prescribed and achieved); b) as to the form of how it is exercised (the individual, the categorized, the fortified and the networking); c) as to form of how it is used (the procedural and the authorial). Teachers of public schools of the city hall of Juiz de Fora have indicated autonomy, but the data indicated a predominance of an individual, fortified autonomy linked to procedures, which contributes to accountability processes and teacher proletarianization.

Keywords: Autonomy, Teaching work, training, teacher proletarianization.

LISTA DE SIGLAS

ACVM - Ajuda de Custo para Valorização do Magistério Público

CFP - Centro de Formação de Professores da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

DGI - Departamento de Gestão de Informação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

EAD – Educação à distância.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FAPEB - Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes de Bases para a Educação Nacional

MTE - Ministério do Trabalho e do Emprego

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PREAL- Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica

SINPRO – Sindicato dos Professores de Juiz de Fora.

SPSS - Statistical Package For Social Sciences

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tempo de magistério (Q. 5).....	88
Tabela 2 – Ser autônomo é (Q.10.A)	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de Instrumentos de coleta respondidos em cada uma das escolas.....	27
Quadro 2 – Comparação entre conceito de profissão e características do trabalho docente.....	60

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Informado.....	196
Apêndice B - Dados do IDEB das escolas pesquisadas nos anos de 2007 e 2009.....	197
Apêndice C – Dados do IDEB da rede municipal de Juiz de Fora nos anos de 2007 a 2011.....	197
Apêndice D - Instrumento para coleta de opinião de professores (as).....	198
Apêndice E - Fatores que favorecem e não favorecem a autonomia segundo os professores (Q.12).....	200
Apêndice F - A autonomia fortalece (Q.10 F).....	201
Apêndice G - O professor autônomo pode... (Q10.C).....	202
Apêndice H - Para ser autônomo é importante...(Q10E).....	203
Apêndice I - Para ser autônomo é indispensável (Q.10G).....	204
Apêndice J - A autonomia do professor contribui para (Q.10H).....	205
Apêndice K- Um dos efeitos principais da autonomia do professor(Q.10K).....	206
Apêndice L - Faixa etária do entrevistado (Q.2).....	207
Apêndice M – Salário na composição da renda familiar(Q.8).....	207
Apêndice N – Ser autônomo é... (Q10.A).....	208
Apêndice O - A autonomia traz para o professor (Q10.B).....	209
Apêndice P - O tempo de profissão fortalece a autonomia docente (Q11.7).....	210
Apêndice Q - Questões para a entrevista.....	211

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relações entre autonomia docente, trabalho e formação.....	19
---	----

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
LISTA DE QUADROS.....	xi
LISTA DE APÊNDICES.....	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	14
2-QUESTÕES METODOLÓGICAS: DEFINIR E PERCORRER CAMINHOS.....	22
3-TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	32
3.1-Discutindo a categoria trabalho “eu trabalho, você trabalha, nós trabalhamos?”.....	33
3.2-O significado da docência.....	38
4- TRABALHO DOCENTE E AUTONOMIA.....	52
4.1- Como compreender autonomia?.....	52
4.2- Autonomia: característica necessária ao trabalho docente?.....	58
4.2.1- O que dizem os autores?.....	58
4.2.2- O que dizem os documentos oficiais?.....	66
5-FORMAÇÃO PARA AUTONOMIA: APRENDENDO A FAZER ESCOLHAS?.....	73
5.1- Um breve histórico.....	73
5.2- Formação de professores: adequação para produção de resultados?.....	75
6- OS PROFESSORES E SEU CONTEXTO: TRABALHO E FORMAÇÃO.....	84
6.1-Rede municipal de Juiz de Fora: um panorama.....	84
6.2-Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	87
6.3-O trabalho docente na rede municipal de Juiz de Fora.....	90
6.3.1- O tempo e as condições de trabalho.....	90
6.3.2-Os processos de profissionalização/proletarização, responsabilidade/responsabilização.....	106
6.3.3-O ser professor e as relações entre os diferentes sujeitos da atividade educativa.....	120
6.4- A formação dos professores participantes da pesquisa.....	148
6.4.1-A participação da Secretaria de Educação no processo de formação dos professores.....	157
7-AUTONOMIA NA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS.....	165

8-SOBRE AUTONOMIA DOCENTE: O QUE MAIS PODEMOS AFIRMAR?.....	180
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICES.....	196
ANEXO.....	212

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta algumas reflexões sobre o tema autonomia docente, desencadeadas por meio do processo de pesquisa do curso de Doutorado em Educação.

A escolha do tema autonomia deve-se ao somatório de minha formação acadêmica e minhas experiências profissionais. Durante o Mestrado (1997-2000), discuti a questão da autonomia na rede municipal de Juiz de Fora, focando o aspecto financeiro. Tal discussão, realizada no final dos anos de 1990, representava o interesse em compreender uma experiência que vivi como diretora de uma escola pública inserida em um contexto de descentralização e que, na verdade, refletia as políticas públicas desenvolvidas a partir dos anos de 1990, segundo as quais tornar a escola o centro do processo educacional resultaria em mais qualidade para a educação.

Tal estudo possibilitou-me refletir sobre como o exercício da autonomia poderia fortalecer o processo de democratização da escola e seu Projeto Político-pedagógico, mas, ao mesmo tempo, poderia, também, representar apenas uma desconcentração de responsabilidades.

Após o Mestrado, retornei às funções de diretora de escola da rede municipal de Juiz de Fora e participei de várias discussões sobre os limites e possibilidades da autonomia escolar. Era interessante assistir a questionamentos e manifestações de companheiros de escola ou de outros diretores, os quais compreendiam que qualquer prática da Secretaria de Educação que interferisse na rotina da escola e fosse contrária aos interesses daquele grupo específico, era um desrespeito à autonomia. Na época, a, então, Gerência de Educação publicou um documento¹, em que um dos seus capítulos tratava da “autonomia com unidade”. Nesse capítulo, a Gerência reconhecia a importância da autonomia escolar, mas reforçava que cada escola era uma unidade de uma rede que precisava estabelecer limites e orientações.

Mais tarde, exerci atividades como docente em cursos de formação de professores. Era comum ouvir o relato de alunas que esperavam concluir o curso para terem “maior liberdade em suas salas”, pois, ao “possuírem conhecimento”, teriam mais liberdade para discordarem de orientações dadas por diretores ou coordenadores pedagógicos. Além disso, também eram comuns depoimentos de professoras que afirmavam desobedecer a

¹A Escola pública municipal de Juiz de Fora: A Educação na construção do espaço público e democrático. Cadernos para o professor. Edição Especial, publicada em outubro de 2003, na gestão do então gerente de Educação (cargo que equivalia ao atual Secretário de Educação), Paulo Roberto Curvelo Lopes.

orientações pedagógicas das quais discordavam, pois, nas palavras delas: “quem manda em sala sou eu, quando fecho a porta, faço aquilo que acredito”. Assim, mais uma vez, tive a impressão de que autonomia, no caso a do docente, muitas vezes pode ser compreendida como uma ação independente, individualizada, do mesmo modo que alguns diretores pareciam compreender a autonomia escolar desconsiderando que sua escola pertencia a uma rede.

Em 2005, passei a exercer minhas funções na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, primeiramente, no departamento que cuidava do acompanhamento pedagógico das escolas e, posteriormente, no departamento responsável pelos programas de formação continuada.

Ao lidar com questões relativas à rede como um todo, fiquei surpresa, pois, contrariando o senso comum, uma boa formação profissional nem sempre significava capacidade de resolução de problemas. Apesar de a rede municipal ter mais de 90% dos professores com curso superior, dentre estes, um número significativo possui cursos de pós-graduação como Mestrado e Doutorado, um plano de carreira que prevê progressão funcional, incentivos financeiros para compra de materiais e para desenvolvimento de pesquisa, algumas questões que eram aparentemente simples e poderiam ser resolvidas na própria escola, ganhavam dimensões absurdas e passavam a ser resolvidas na Secretaria. Passou a ser habitual ouvir depoimentos de diretores e coordenadores pedagógicos sobre as dificuldades de se trabalhar em equipe. Observamos, também, a insistência de alguns professores em trabalharem de forma isolada, sem saber, muitas vezes, o que acontecia na sala ao lado da sua. Tais fatos, aliados à participação em um grupo de pesquisa sobre formação de professores, nutriam meu interesse sobre o tema, sendo ainda mais provocante quando participávamos de questionamentos sobre o porquê de uma rede como a municipal de Juiz de Fora, com um quadro de professores bem qualificado, não ter conseguido resultados satisfatórios em avaliações externas, obtendo, sobretudo nos anos iniciais, índices menores que as metas projetadas para os anos de 2007, 2009 e 2011. (como pode ser observado no quadro Apêndice C).

É preciso realçar que tais avaliações apresentam limites, como sinalizado por Calderano, Barbacovi e Pereira (2013), a partir de pesquisa realizada em escolas da rede estadual de Minas Gerais; mas as avaliações externas têm servido de parâmetros para a definição de políticas educacionais e, por isso, não podem ser desconsideradas quando se pretende refletir sobre o trabalho docente nos dias atuais.

O empenho em continuar as discussões sobre autonomia, porém, desta vez, focando o professor, conduziu-me ao Doutorado. Os estudos iniciados revelaram que esse interesse não estava presente apenas na minha agenda, mas passava a ser foco da atenção de várias instituições, como apontado no estudo da Rede Eurydice (2008), o qual revelou que a

atual discussão sobre autonomia docente vem como decorrência do processo de descentralização e autonomia da escola, iniciado nos anos de 1990. Além disso, os documentos oficiais consultados trazem, para o centro das discussões, a figura docente que deve ser protagonista do processo educacional, assim como fizeram com a escola durante os anos de 1990.

Mas o que significaria isso? Tratar o professor como peça central de um processo de mudança educacional representa reconhecer sua capacidade e sua autonomia? O aumento da oferta de cursos de formação é decorrente dessa valorização docente e é uma forma de fortalecer sua autonomia? E, antes de tudo, como tem sido compreendida a autonomia?

Tais questões passaram a ser motivo de inquietação, mas para iniciar a pesquisa precisávamos, então, eleger um foco. A opção foi procurar conhecer o que pensam aqueles que têm sido apontados como protagonistas de um processo de mudança educacional: os professores. Assim, elegemos como objetivo de estudo: **Identificar e analisar como os professores da rede municipal de Juiz de Fora têm construído seu conceito de autonomia docente e como tal construção tem influenciado no desenvolvimento do trabalho pedagógico.**

Para o alcance de tal objetivo apresentamos os seguintes procedimentos gerais:

- Discutir, a partir de alguns autores, os conceitos trabalho e autonomia docente.
- Analisar as características do trabalho docente desenvolvido em escolas da rede municipal de Juiz de Fora e conhecer como os professores compreendem e constroem o conceito de autonomia docente no exercício de suas funções no interior das escolas.
- Refletir sobre as relações entre políticas de formação de professores e trabalho docente, focando a questão da autonomia docente.

Para a realização desses procedimentos procuramos, inicialmente, nos aproximar de autores que, direta ou indiretamente, se dedicaram ao tema da autonomia docente.

Vários autores, dentre os quais podemos destacar Nóvoa (1991), apontam que as atividades educativas, inicialmente sob domínio da Igreja, passam, no final do séc. XVIII, por um processo de estatização, a partir do momento em que se reconhece a escola como um importante instrumento para a constituição da ideologia necessária ao fortalecimento dos chamados Estado-Nação.

Essa mudança de foco do processo de escolarização, antes sob domínio da Igreja e depois do Estado, traz implicações para os docentes. Afinal, segundo Nóvoa (1991),

os docentes vão aderir a este projeto, na medida em que ele lhes propõe um estatuto de autonomia e de independência frente aos párocos (...) eles

são funcionários do Estado, com todos os direitos e deveres que isto implica. É preciso considerar a funcionarização como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado: os primeiros buscando se constituir em corpo administrativo autônomo e hierarquizado; o segundo buscando garantir o controle da instituição escolar (NÓVOA, 1991, p.121).

Dessa forma, como parte do processo de estatização do ensino, inicia-se a “funcionarização”² docente, que possibilitaria uma autonomia dos professores, o que também é apontado por Vilela:

Os “antigos” docentes serão confrontados com um projeto de laicização, mas este, se por um lado os subordina à autoridade do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional. Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem ‘funcionários’ também estão garantindo **uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais** (VILELA, 2000, p.100, **grifos nossos**).

Assim, a “funcionarização”, ao desencadear o processo de profissionalização, é um marco para a ideia de autonomia docente, esta, entretanto, era relativa, e muitas vezes, desencadeava situações conflitantes, como destaca Nóvoa (1991):

Os docentes devem ser vistos sob a dupla perspectiva da integração e da autonomização: de um lado, eles são submetidos a um controle ideológico e político, ditado notadamente pelo fato de que “um servidor do Estado não deve se opor ao Estado”; por outro, eles têm os meios necessários à produção de um discurso próprio. Ora, como escreve Pierre Bourdieu, produzir um discurso próprio implica em transformar a coerção em adesão ‘livre’, esta última tornando-se o “refúgio” da primeira (NÓVOA, 1991, p.123).

Durante vários períodos da história educacional, o professor lidará com maiores ou menores possibilidades de autonomia. Daí, a expressão “ambigüidade da docência”, utilizada por Enguita (1991) ao se referir ao fato da docência possuir características de uma semiprofissão, dentre as quais a não possibilidade de autonomia. Para o autor, quando o trabalhador não possui autonomia, não tem controle de seu trabalho, deixa de ser um profissional e passa a ser um operário.

Contreras (2002) dedica-se a discutir a questão da autonomia docente e em seu livro, “A autonomia de professores”, aborda como a autonomia docente tem sido um tema recorrente, ora para denunciar o processo de proletarização dos professores, ora como bandeira para defender seu profissionalismo. O autor destaca, ainda, que o profissionalismo pode trazer algumas armadilhas, como a intensificação do trabalho e o caminho da responsabilização. Trabalha, também, a questão da profissionalidade docente, a qual compreenderia a autonomia como elemento para exercício da competência profissional, entretanto, sem desconsiderar obrigações morais e compromissos dos docentes para com

² Expressão utilizada por Nóvoa (1991) ao se referir ao processo no qual o professor torna-se funcionário da administração pública.

quem se destina o ensino. A partir dessas considerações, Contreras discute alguns modelos de professores que se constituem a partir da busca pela autonomia profissional: o profissional técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.

Se em nossas pesquisas sobre autonomia docente encontramos Contreras (2002), que especificamente discutia o tema, não foi tão fácil encontrarmos outros materiais que tivessem a autonomia docente como centralidade de sua discussão. Alguns autores discutiam do ponto de vista filosófico, como Trevisan (2011), o qual abordou autonomia do ser humano a partir da Metafísica de Costumes de Kant, e Zatti (2007) que tratou a autonomia como requisito para a educação, abordando o tema a partir de Kant e Freire; outros abordavam a questão de autonomia, mas seu ponto-chave era o trabalho docente, como Ludke e Boing (2004) e Oliveira (2007).

Para qualificar nossa busca sobre o tema autonomia docente, recorreremos aos bancos de resumos da Scielo e de teses e dissertações da CAPES, focalizando trabalhos cujo tema central fosse o assunto por nós investigado. Obtivemos os seguintes resultados:

No banco de resumos da Scielo, no período de 2000 a abril de 2012, encontramos três artigos que tratam de autonomia docente em seu título ou em seu resumo: Fartes e Santos (2011) que, em artigo no Caderno de Pesquisas, discutem os saberes, as identidades e a autonomia na perspectiva de construção de uma cultura profissional; Petroni (2010) que apresenta as conclusões de sua pesquisa de Mestrado, na qual investigou, sob enfoque psicológico, como os professores compreendem a autonomia docente e a influência de tal pensamento nas relações entre docentes; Feldber (2007), que ao discutir as regulações da formação e do trabalho docente, aborda autonomia.

No banco de teses e dissertações da CAPES, por meio do domínio público, no período de 2000 a abril de 2012, tivemos acesso a uma tese e cinco dissertações que abordavam autonomia docente. Ravagnani (2007), em seu Doutorado, investigou as representações de autoridade, autonomia e autoritarismo de professores e alunos de 7 a 14 anos de duas escolas estaduais do interior paulista.

Entre as dissertações, encontramos os trabalhos de: Diniz (2010), o qual investigou autonomia com base nas representações sociais que os professores da rede municipal de Duque de Caxias constroem a partir dos discursos oficiais e extra-oficiais. Andrade (2008) buscou verificar se e como professores da educação básica exercem sua autonomia docente quando trabalham com os pacotes didáticos. Marçal (2007) visou compreender o movimento da autonomia a partir da análise de três experiências de constituição docente no interior de grupos de estudos de professores de História. Souza (2006) dedicou-se à questão da autonomia docente, a partir das concepções de professoras egressas do curso de Pedagogia na modalidade EAD. Finalmente, Junges (2005) que, a partir de conceitos de

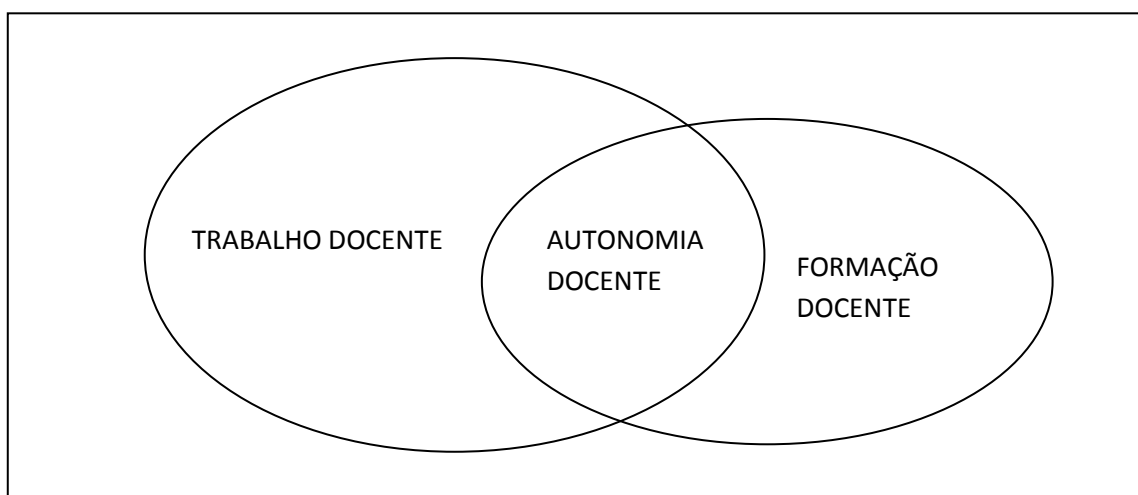
Vygotsky, buscou identificar, descrever e analisar o processo de constituição e autonomia profissional docente.

Preocupados em ter acesso ao maior número de produções sobre o tema, consultamos o buscador Google acadêmico e, a partir de critérios como pertinência ao tema e serem trabalhos de pós-graduação ou relatos de estudos científicos, selecionamos dois textos publicados na Revista Teias. O primeiro, cujo autor é Moreira (2012), discute autonomia a partir da relação entre políticas e práticas curriculares; o outro, de Santos (2004), apresenta dados iniciais de uma pesquisa os quais evidenciam a necessidade da formação continuada não representar acúmulos de conhecimentos e técnicas, mas possibilitar a construção da autonomia profissional.

O levantamento desse material e a conseqüente leitura possibilitou-nos confirmar a atualidade e a pertinência de se estudar autonomia docente e contribuiu para nossas reflexões sobre o tema, que serão tratadas ao longo do texto. Nosso desafio, então, será abordar autonomia como um substantivo que se constrói nas relações do trabalho docente, que, por sua vez, interfere e sofre interferências do processo de formação.

Para organizar nossas ideias em relação ao tema de estudo, sentimos a necessidade de traçarmos um desenho, por meio do qual pudéssemos apresentar relações entre os diversos elementos revelados em nossas leituras e que se apresentam relacionados à ideia de autonomia docente, tema de nossa pesquisa. Tal desenho é apresentado a seguir e teve a função de orientar as leituras subseqüentes.

Figura 1: Relações entre autonomia docente, trabalho e formação



Fonte: MARTINS, Autonomia: significados e implicações na formação e no trabalho docente, 2012

Tal imagem é usada para concretizar nosso esforço em traçar um mapa conceitual que é definido por Novak (apud ARELLANO e SANTOYO, 2009):

(...) es un recurso esquemático que gráficamente ayuda a representar un conjunto de significados conceptuales incluídos em uma estrutura de proposiciones, que sirve como una herramienta para organizar y representar conocimiento y para el aprendizaje (NOVAK apud ARELLANO e SANTOYO, 2009, p. 42).

Assim, para estudarmos autonomia docente, precisamos considerar que a constituição dessa autonomia se dá no trabalho, afinal como afirma Engels (2004,p.11) “o trabalho criou o próprio homem”. Por essa razão, em nosso mapa conceitual, trabalho docente ocupa maior espaço, mas está em interseção com elementos como a formação, que, em alguns momentos, encontra-se inserida no trabalho docente, pois a forma que o professor vivencia seu trabalho está diretamente ligada ao seu processo de formação, e, por sua vez, a forma como o professor vivencia seu trabalho interfere na sua busca e no seu próprio posicionamento frente a seu processo de formação.

Nesse encontro entre trabalho e formação está a autonomia, que se constrói na relação de trabalho do professor e é um pré-requisito para a realização do trabalho não alienado e para a defesa do profissionalismo³,podendo ser reforçada ou enfraquecida a partir do processo de formação.

Para exposição dessas ideias, o presente texto foi assim esquematizado: a presente introdução que, além de apresentar um panorama do que será tratado, traz também um levantamento sobre como o tema autonomia, especificamente a docente, tem sido tratada em pesquisas e estudos acadêmicos.

No segundo capítulo, tratamos das questões metodológicas referentes ao desenvolvimento deste estudo, e, em seguida, no terceiro capítulo, a partir de autores como Marx, Engels, Antunes e Enguita, discutimos o conceito de trabalho, suas características em uma sociedade capitalista e as especificidades do trabalho docente.

As relações entre o trabalho docente e a autonomia são abordadas no quarto capítulo. Para isso, refletimos sobre o conceito de autonomia a partir de autores como Kant, Paulo Freire, Ana Lúcia Diniz e Giddens. São feitas, também, indagações se esse conceito é um elemento necessário ao exercício da docência.

A seguir, em um novo capítulo, apresentamos um breve histórico sobre a questão do processo de formação de professores no Brasil e algumas características apontadas por autores, como Bernardete Gatti, Vera Lúcia Britto e Stephen Ball sobre o atual processo de formação docente, que tem buscado oferecer aos professores o domínio dos elementos necessários à produção de resultados em avaliações externas, o que interfere no processo de autonomia docente, na medida em que os professores passam a direcionar suas escolhas para alcançar esses resultados.

³ Para Enguita (1991), profissionalismo se opõe à proletarianização do trabalhador e é definido a partir do momento em que o trabalhador tem autonomia sobre seu trabalho.

No sexto capítulo, é feita a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa e de seu contexto de trabalho, focando aspectos relativos ao tempo e às condições e trabalho, o processo de proletarização e responsabilização, além de características de formação dos professores pesquisados e os sujeitos e instituições com quem se relacionam.

No capítulo sete, dedicamos nossa análise à forma como os professores participantes da pesquisa revelaram compreender autonomia, no que empregam essa autonomia e como ela é fortalecida.

Finalmente, no último capítulo, fazemos algumas considerações sobre a complexidade do conceito autonomia, a necessidade de ser analisado a partir de determinado contexto e alguns dos possíveis focos de compreensão da autonomia que ora se opõem, ora se completam, e foram por nós categorizados da seguinte forma: *a)* quanto a sua forma de obtenção (a prescrita e a conquistada); *b)* quanto à forma como é exercida (a individual, a de categoria, a encastelada e a em rede); *c)* quanto à forma como é empregada (a procedimental e a autoral).

2) QUESTÕES METODOLÓGICAS: DEFINIR E PERCORRER CAMINHOS

No presente capítulo, apresentaremos os princípios metodológicos que nortearam nossa investigação, o objetivo deste estudo, além dos instrumentos e procedimentos adotados para conhecimento e análise do campo de pesquisa.

Como abordado na introdução deste trabalho, o interesse em pesquisar o tema autonomia docente deveu-se a um somatório de experiências profissionais e estudos anteriores; além disso, a escolha do campo para desenvolvimento de pesquisa foi marcada pelo desejo de compreender com maior profundidade a realidade na qual atuamos.

Essas escolhas trouxeram para mim, enquanto pesquisadora, alguns desafios. O primeiro deles era: como construir um objeto científico, rompendo com o senso comum (BOURDIEU, 1989), “mergulhada” em um contexto tão familiar? Afinal, conforme Gil,

pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos (GIL, 1989, p. 43).

Entretanto, como nosso foco de pesquisa são seres humanos, no caso, os professores, não podemos nos pautar em princípios das ciências naturais, tais como a neutralidade e a validação apenas do que é observável. Precisamos ter clareza de que estudar grupos sociais implica “rupturas sociais” (BOURDIEU, 1989), pois tanto o pesquisador quanto os sujeitos de pesquisa possuem crenças que interferem no processo.

Como destacam Ferreira et al (2002),

além do conhecimento e seus critérios de validade, o sujeito e o objeto também passam a ser assumidos como resultados do processo de construção. Assim, pode-se considerar que nenhuma dessas três entidades existem independentes umas das outras (Ibañez, 1994). Sujeito e objeto passam a ser vistos como construções sócio-históricas (FERREIRA et al, 2002, p. 246).

Nessa perspectiva, a escolha do tema autonomia docente como foco de nossa pesquisa está diretamente ligada às nossas experiências, nosso jeito de se posicionar nesse mundo e, daí, o conhecimento gerado nesse processo está diretamente ligado à realidade e ao investigador, determinando e sendo determinado.

Entretanto, não pudemos correr o risco de nossos estudos não serem considerados válidos ou se transformarem em “conversa de bar” (GATTI, 2010). Para isso, buscamos um método que nos auxiliasse nessa árdua tarefa de pesquisa, e como destaca a autora anteriormente citada,

método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo (GATTI, 2010, p. 02).

Assim, partimos para busca de métodos e instrumentos que estivessem em sintonia com o embasamento teórico deste estudo e com as questões de investigação, pois, como diz Gatti (2010), para produzirem bons resultados, boas ferramentas precisam estar nas mãos de artesãos habilidosos. E este é um desafio: transformar questões pessoais em questões de pesquisa.

Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas (GATTI, 2010, p.10).

Considerando que nosso objetivo de estudo é: **Identificar e analisar como os professores da rede municipal de Juiz de Fora têm construído seu conceito de autonomia docente e, conseqüentemente, como tal construção tem influenciado no desenvolvimento do trabalho pedagógico**, e pelo fato de, em nossa revisão bibliográfica⁴, ter se evidenciado que autonomia é um conceito em muitos momentos contraditório, já que pode ser usado para fortalecer a liberdade do sujeito, mas, ao mesmo tempo, pode ser usado para fortalecer uma perspectiva individualista e de responsabilização, optamos por alguns princípios do método dialético.

De acordo com Abbagnano (2007), dialética recebeu diversos significados ao longo da história, tendo influência de diferentes doutrinas. O autor afirma que, para a filosofia hegeliana, toda a realidade move-se dialeticamente, por isso é possível a sucessão de três momentos: a tese, a antítese (ideia contrária à tese) e síntese (que constitui a unidade entre a tese e a antítese).

Segundo Gil (1989, p. 32), a dialética como método de pesquisa apresenta princípios dentre os quais se destacam: a) Princípio da unidade e luta dos contrários, segundo o qual todos os fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e estão em constante luta, o que proporciona o desenvolvimento da realidade; b) Princípio da transformação e das mudanças quantitativas em qualitativas, segundo o qual quantidade e qualidade são características presentes e inter-relacionadas em todos os fenômenos; c) Princípio da negação da negação, segundo o qual, o

⁴ Segundo CHAGAS (2011), o método dialético utilizado por Marx, apresenta dois momentos: a investigação (ou pesquisa) e exposição (ou apresentação) que são momentos diferentes, mas que se completam. Assim, a razão de anteciparmos aqui nossas considerações sobre o tema autonomia é a de facilitar a compreensão do leitor.

conhecimento se desenvolve em forma espiral, repete-se com características de estágios superiores e inferiores.

O método dialético de Hegel foi utilizado por Marx em seus estudos, mas, ao mesmo tempo, ampliado, pois, segundo Abbagnano (2007), para Marx toda a filosofia hegeliana vivia uma abstração, por não descrever a realidade histórica, apenas com imagens, baseadas no pensamento. Por essa razão, autores como Alves (2010) afirmam que o materialismo dialético busca ser “ao mesmo tempo, o fim da filosofia e o início de uma nova filosofia, que não se limita a pensar o mundo, mas pretende transformá-lo” (ALVES, 2010, p.01).

Abordando também a questão da relação dialética, Freire (2001) afirma que

é na História como possibilidade que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume o papel do sujeito e não só de objeto das transformações do mundo (FREIRE, 2001, p.51).

Assim, acreditando que a realidade é feita por movimentos muitas vezes antagônicos e que somos seres históricos, buscamos instrumentos que dessem voz aos docentes, afinal, entre os nossos procedimentos de pesquisa, elencamos conhecer como os docentes compreendem autonomia. Por essa razão, iniciamos nosso trabalho com um estudo exploratório, que, segundo Gil (1989), objetiva proporcionar uma visão geral de determinado fato. Nas palavras do autor,

muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários esclarecimentos e delimitação, o que exige revisão de literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 1989, p. 45).

Para este estudo exploratório, utilizamos um instrumento de coleta de opinião dos professores (APÊNDICE D) que buscava identificar, a partir de “uma explicitação espontânea das opiniões quanto ao assunto, o seu núcleo central gerador de interpretações e posicionamentos diversos quanto aos temas trabalhados” (CALDERANO, 2011) ⁵.

Tal instrumento de coleta foi composto por quatro seções: a primeira abordava dados que permitiram traçar um perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Na segunda seção, os professores eram convidados a expressar suas impressões sobre o conceito de autonomia; em seguida, era solicitado que se posicionassem em relação a situações escolares e à autonomia docente, e, por fim, deveriam fazer escolhas em relação a fatores que podem favorecer ou impedir a autonomia. A proposta era que respondessem de forma rápida, a partir das primeiras impressões “o que vem à mente”.

⁵ Notas de orientação de estudo.

A definição desse instrumento para coleta de opinião assim como as demais escolhas foram pautadas em nosso objetivo de estudo e nos procedimentos já elencados:

- Discutir, a partir de alguns autores, os conceitos trabalho e autonomia docente.
- Analisar as características do trabalho docente desenvolvido em escolas da rede municipal de Juiz de Fora e conhecer como os professores compreendem e constroem o conceito de autonomia docente no exercício de suas funções no interior das escolas.
- Refletir sobre as relações entre políticas de formação de professores e trabalho docente, focando a questão da autonomia docente.

Escolhemos, como campo de pesquisa, a rede municipal de Juiz de Fora, na qual atuamos profissionalmente há quase vinte anos. Para possibilitar um estudo mais aprofundado da realidade escolar, definimos um número de quatro escolas, selecionadas a partir da combinação de duas variáveis: resultados alcançados no IDEB (anos iniciais) e nível de formação dos professores, mas sem objetivo de comparação, apenas como forma de limitar o campo de pesquisa.

A escolha dessas variáveis acontece como uma tentativa de conhecer mais de perto o resultado das formulações que são apresentadas no capítulo cinco, as quais sinalizam que, no atual contexto, os professores têm sido apontados como fundamentais para o sucesso das reformas educacionais. Para concretizar essas formulações são feitos investimentos em cursos de formação que preparam os professores para as novas demandas, o que, nessa lógica, resultariam em melhorias no desempenho discente, medido por meio de avaliações externas, como as utilizadas para a composição do IDEB.

Nessa lógica, formação docente e desempenho discente podem estar relacionados. Dessa forma, buscamos selecionar quatro escolas com características que pudessem qualificar nossa amostra: uma escola com IDEB alto e grande número de professores com alto nível de formação acadêmica, a qual denominamos Escola Primavera⁶; uma escola com IDEB alto e com pequeno número de professores com alto nível de formação acadêmica - Escola Verão ; uma escola com IDEB baixo e grande número de professores com alto nível de formação acadêmica – Escola Inverno; uma escola com IDEB baixo e com pequeno número de professores com alto nível de formação acadêmica – Escola Outono.

Apesar de já termos acesso aos dados do IDEB de 2009, quando entramos em contato com as escolas (1.º semestre de 2012), tomamos como referência, os resultados do

⁶ Para preservarmos a identidades das escolas e das professoras entrevistadas, seus nomes foram substituídos. As quatro escolas foram nomeadas conforme as estações do ano, sendo que a primeira escola visitada recebeu o nome de Verão por ser a estação predominante na época da visita, seguindo as demais estações conforme o cronograma de visita às escolas. Para as professoras optamos por nomes de flores.

IDEB de 2007, pelo fato de sua divulgação ter sido muito polêmica, a ponto de a Secretária de Educação, na época, em reunião com diretores de escola, emocionalmente abalada, exigir maior empenho dos diretores. Entretanto, não pudemos avaliar se o apelo inflamado surtiu resultado, pois apesar da melhoria do resultado apresentado em 2009 (vide APÊNDICE C), nessa época já havia se iniciado outra gestão municipal.

Para ter acesso a informações sobre o nível de formação de professores em cada uma das 131 escolas da rede, consultamos a Secretaria de Educação. Entretanto, tivemos certa dificuldade, pois os dados relativos a esta formação encontravam-se pulverizados em diversos setores, mesmo havendo, dentro da Secretaria, um Departamento de Gestão de Informação (DGI). Trabalhamos, então, com as informações que foram agrupadas, a nosso pedido, em uma lista contendo o nome das escolas e o número de professores, distribuídos conforme sua formação e repassadas por um funcionário do referido departamento. Na época, fomos comunicados de que essa situação de pulverização de informações estaria sendo resolvida a partir da criação de um banco com dados obtidos por meio de um censo feito com os funcionários municipais.

A partir das informações obtidas e das variáveis apresentadas anteriormente - resultado no IDEB e nível de formação dos professores - solicitamos à Secretária de Educação autorização para realizarmos a pesquisa, o que foi concedido, mediante orientação de que as escolas deveriam ser consultadas.

Selecionamos quatro escolas e, nos meses de fevereiro e março de 2012, apresentamos à direção de cada uma delas o tema e os objetivos de nossa pesquisa, solicitamos consentimento (APÊNDICE A) para a realização e consultamos sobre qual o momento mais adequado para que os professores pudessem responder o instrumento de coleta de opinião.

A diretora da Escola Verão, a primeira a ser consultada, sugeriu que utilizássemos o momento da reunião pedagógica⁷, pois era uma das ocasiões mais adequadas e que não geraria mais “incômodos na rotina tão corrida do professor.”⁸ Tal sugestão foi apresentada às outras diretoras que também acreditaram ser o mais adequado. Assim, conforme a data estipulada por cada uma delas, comparecemos às escolas e, em determinado momento da reunião, foi dado o direito de falarmos com os professores.

Tudo aconteceu de forma bastante tranquila, com algumas peculiaridades em cada escola. Entretanto, fomos surpreendidas pela postura da diretora da Escola Inverno, que mesmo tendo recebido explicações sobre os procedimentos para aplicação do instrumento e concordado, no dia da reunião, deixou que falássemos com o grupo, entregássemos o

⁷ Na rede municipal, os professores participam mensalmente de uma reunião pedagógica, estabelecida pela Lei Municipal 11.169/2006 e cuja participação implica um acréscimo de 10% no salário, sendo assim conhecida como a reunião dos 10%.

⁸ Notas do diário de campo em 17/01/2012.

instrumento de coleta, mas quando os professores foram responder, a diretora disse que poderiam fazer depois e ela se encarregaria de recolher. Preocupados em não criar conflitos, não pudemos reverter à situação. Tivemos, então, que contatar várias vezes a direção da escola, no sentido de tentarmos recuperar os questionários, mas não fomos exitosos, o que resultou em uma baixa devolução de instrumentos respondidos pelos professores dessa escola.

Assim, conseguimos que, ao total, noventa e um (91) professores (homens e mulheres) respondessem ao instrumento de coleta, distribuídos em cada uma das escolas conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Número de Instrumentos de coleta respondidos em cada uma das escolas

ESCOLA	N.º de professores participantes da reunião	N.º de instrumentos de coleta respondidos
Verão	25	25
Outono	38	38
Inverno	37	08
Primavera	20	20
TOTAL	120	91

É importante destacar que em todas as reuniões foi esclarecido que a resposta ao instrumento era opcional; mesmo assim, percebemos nos professores um clima bastante acolhedor, todos muito atenciosos, a ponto de nos proporcionarem a sensação de que queriam ajudar na realização da pesquisa; inclusive na Escola Inverno, onde encontramos um professor que quis se manifestar, dizendo que o tema era interessante, mas que antes de pesquisar autonomia dos professores, era necessário verificar se a escola tinha autonomia, pois ele acreditava que não. Em seguida, fez reclamações quanto às interferências da Secretaria e o não atendimento a problemas de infraestrutura da escola. Tal depoimento reforçou a necessidade de observarmos a relação entre Secretaria de Educação e escola para discutirmos a questão da autonomia docente, o que foi abordado no instrumento de coleta de opinião, assim como nas entrevistas.

Vale ressaltar que aconteceu um fato interessante durante o momento de respostas ao instrumento de coleta de opinião; observamos que a leitura do item 12 do referido instrumento gerou diferentes compreensões por parte dos professores. Mesmo tendo o cuidado de, antes da sua utilização, aplicá-lo em um grupo de professores para verificar a necessidade de possíveis modificações, sua utilização já na primeira escola (Escola Verão), indicou que o item 12 precisava sofrer alterações na redação de seu enunciado, pois apesar de ser solicitada a escolha de apenas 2 (dois) itens (o que mais favorece e o que mais impede), vários professores marcaram mais de 2 alternativas. Antes de utilizar o instrumento na segunda escola (Escola Outono), alteramos o enunciado da referida questão, deixando

claro que só deveriam ser assinalados 2 (dois) itens, mas, mesmo assim, vários professores marcaram mais de dois ou até todos os itens. Tal situação nos fez pensar em desconsiderarmos este item no processo de análise, mas durante a aplicação do instrumento na Escola Primavera, uma situação chamou nossa atenção.

Nessa escola, assim como nas outras, fomos muito bem recebidos pelos professores, mas o modo como responderam ao instrumento de coleta, diferenciou-se. Foi algo muito descontraído, um verdadeiro “falatório”, alguns permaneciam mais concentrados. Entretanto, percebemos que, na verdade, estavam discutindo as questões. Isso ficou evidenciado no quadro descrito a seguir:

Percebi certa discussão sobre a última questão, pois alguns haviam marcado mais de 2 itens e a vice diretora “brincou” com os professores que eles tinham sido distraídos e o que eu (a pesquisadora) pensaria. Eles riram e quase em coro, disseram: “Mas não temos autonomia?”, como se fosse possível, em nome dessa autonomia, quebrar a regra de escolher apenas 2 fatores (Notas de Campo, MARTINS, 12/05/2012).

Diante da impossibilidade de definirmos se tal situação era fruto de uma má redação do texto, de uma falta de atenção na leitura ou de uma demonstração de autonomia (aparentemente entendida como não obediência a regras estabelecidas por outros), optamos por analisar o item 12, tal como ele foi respondido. O quadro gerado a partir das análises das respostas encontra-se no apêndice E, sendo consideradas as seguintes possibilidades de respostas: 1) Favorece; 2) Não favorece; 3) Opção não escolhida; 4) Favorece e não favorece; 97) Não respondeu.

Os dados obtidos por esse instrumento de coleta de opinião foram quantificados com auxílio do programa SPSS – Statistical Package For Social Sciences. Suas análises, a partir do referencial teórico construído, forneceram indícios de que a compreensão de autonomia docente por parte dos professores só poderia ser conhecida se conseguíssemos desvendar três eixos, por nós organizados:

- 1- O ser professor: tempo, formação, condições de trabalho;
- 2- O exercício profissional: Profissionalização/Proletarização, Responsabilização/Responsabilidade;
- 3- Relações entre os diferentes sujeitos da atividade educativa: os próprios professores, a gestão escolar e a Secretaria de Educação, a participação da família e a presença do sindicato.

Tais eixos guiaram a elaboração do segundo instrumento de pesquisa: a entrevista, que, conforme Gil (1989), é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano.

Entretanto, considerando o alerta de Bourdieu (1998) de que

assim, por exemplo, só se pode compreender verdadeiramente tudo o que é dito na conversa, a aparência totalmente banal, entre três estudantes se, evitando reduzir as três adolescentes aos nomes que as designam como em tantas sociologias ao gravador, soubermos ler, em suas palavras, a estrutura das relações objetivas, presentes e passadas, entre sua trajetória e a estrutura dos estabelecimentos escolares que elas freqüentaram e, por isso, toda a estrutura e a história do sistema de ensino que nelas se exprime (BOURDIEU, 1998, p. 705).

Foi preciso, portanto, considerar que como nos alerta Bourdieu (1998), as falas das entrevistadas provavelmente seriam marcadas pelas experiências pessoais, profissionais, dentre outras, e entendíamos que não desconsiderar o contexto social e os valores culturais dos professores entrevistados seria um dos desafios de nossa pesquisa. Assim, para evitar um direcionamento muito rígido que dificultasse o expressar do entrevistado ou um afastamento em relação ao tema autonomia docente, adotamos uma entrevista por pautas (Vide Apêndice Q), que, segundo Gil (1989), apresenta certo grau de estruturação, como espécie de guia em relação aos pontos de interesse do entrevistador e deixa o entrevistado falar livremente, a partir das pautas indicadas. Além disso, apresentamos às entrevistadas fichas com algumas expressões ligadas ao tema para que comentassem.

Importante destacar que, devido a questões operacionais, não era viável realizar a entrevista com os 91 professores que responderam ao instrumento de coleta. Assim, optamos por entrevistar os professores que atuam nos anos iniciais, pelos motivos: a) de, historicamente, ser uma etapa de ensino, na qual os professores não tinham alto nível de formação: até 2006, bastaria a formação de Ensino Médio – Magistério; b) ser uma etapa da escolarização na qual a docência é exercida maciçamente por mulheres e a questão do gênero parece interferir na compreensão de autonomia; c) as mudanças que têm acontecido na organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal, as quais têm criado algumas divisões no trabalho docente.

Para afinar ainda mais tal amostra, pensamos em, a partir do quadro informativo de cada uma das escolas, selecionar duas professoras por escola, totalizando oito entrevistadas, a partir das seguintes variáveis: a) pouco tempo no exercício docente e alto grau de formação; b) muito tempo no exercício docente e baixo grau de formação.

Assim, com base nas informações obtidas na análise dos instrumentos de coleta de opinião, retomamos o contato com as diretoras para solicitar não só permissão para as entrevistas, mas também indicação de possíveis professoras a serem entrevistadas, já que, ao contrário do que imaginávamos, o quadro informativo das escolas não fornecia as informações desejadas.

As diretoras demonstraram facilidade para indicar professoras com maior ou menor experiência profissional e diferente grau de formação, mas vale relatar que a diretora, assim

como a vice, da Escola Inverno, demonstraram receio em indicar alguém com baixo nível de formação e que esta pessoa tomasse conhecimento de que havia sido indicada pela direção por ter “pouca formação”, o que revelou a necessidade de esclarecimentos sobre a pesquisa, deixando claro que isso não aconteceria e que a pesquisa precisava ser realizada sem criar qualquer tipo de constrangimento. Além disso, a diretora da Escola Primavera afirmou que não havia praticamente variação entre a formação de seus professores e a maioria tinha um significativo tempo de magistério. Com base nas indicações feitas pela direção de cada escola, procuramos pelas professoras para consultá-las sobre a possibilidade de serem entrevistadas e o dia e horários mais adequados.

Essa segunda fase do trabalho de pesquisa foi realizada nos meses de outubro de 2012 a março de 2013 e se deu em um contexto marcado por atividades de encerramento de ano letivo, paralisações no início de ano, que culminaram em greve, e, até mesmo, greve de transporte público na cidade.

Vale ressaltar que, apesar dos contratemplos, todas as professoras demonstraram extrema disponibilidade e atenção em nos atender. Inicialmente, seriam entrevistadas 2 (duas) professoras por escola, combinando as variáveis tempo de serviço e formação. Entretanto, na Escola Outono, depois de já termos entrevistado duas professoras, tomamos conhecimento, em uma conversa informal com a vice-diretora, de que, naquele turno, trabalhava uma professora que só tinha magistério (Ensino Médio), possuía muita experiência profissional e não tinha sido listada pela diretora. Ao procurá-la, sua reação despertou ainda mais nosso interesse, pois quando me apresentei e disse o tema da pesquisa, ela logo respondeu: “Olha, não tenho curso superior!” Esclareci que isso não fazia diferença, queria mesmo que falasse sobre sua vasta experiência e que, certamente, ela tinha muito para contar em seus 28 anos de magistério, o que provavelmente a motivou responder as questões naquele mesmo dia.

Para análise das entrevistas, além de sua transcrição, foi feita, com base nas questões abordadas, a categorização das falas de cada entrevistada, a partir dos seguintes itens: tempo de magistério (experiência profissional); o tempo no trabalho docente; formação; condições de trabalho; profissionalização/Proletarização; responsabilidade/responsabilização; avaliações externas; relações com os colegas; relação com a gestão; relações com a Secretaria; relações com a família dos alunos; relações com o Sindicato; autonomia; outros. Em um segundo momento, esses itens foram utilizados para agrupar as falas por escola e depois entre escolas.

Visando contextualizar, de forma mais adequada, as entrevistas e, até mesmo, as respostas apresentadas pelos professores no instrumento de coleta de opinião, foi necessária a leitura de atas de reuniões pedagógicas, análises de documentos, como o

Projeto Político-pedagógico de cada escola e anotações feitas pela pesquisadora no diário de campo.

Tendo apresentado um pouco do caminho percorrido neste estudo e partindo da ideia de que trabalho e formação são elementos importantes para se compreender a construção da autonomia docente, desenvolvemos considerações sobre cada um dos conceitos, iniciando pelo trabalho, especificamente, o docente. Tal escolha é justificada a partir de uma lógica marxista de que é pelo trabalho que o homem desenvolve as relações, tais como a de formação, que o transformam em homem.

3) TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base no pressuposto de que o trabalho constrói o próprio homem, neste capítulo, buscamos abordar como o trabalho de forma geral e, depois, especificamente, o docente, vêm sendo compreendido e, em seguida, destacar algumas especificidades do trabalho docente.

Inicialmente, é necessário destacarmos como o trabalho docente tem construído o professor, seu agir, sua percepção sobre si mesmo, sua identidade. Brito (2009) ressalta que a construção da identidade profissional está ligada à estrutura política, social e histórica. Mas, hoje, qual é esse contexto?

Constantemente têm sido evidenciadas a globalização e as relações de competitividade que marcam nosso atual modo de vida, em seus aspectos econômicos, políticos e sociais. Tais marcas são concretizadas através de reformas, que, no caso das relações de trabalho, resultam em uma preocupação com a qualidade da força de trabalho e a produtividade de conhecimentos necessários a esse modelo de produção que está sendo construído.

Essa preocupação traz implicações para a educação em nosso país, que passa, segundo Brito (2009), a ser vista como prioridade para o crescimento econômico. Um modelo de educação que prepare a “mão de obra”⁹ necessária ao atual ritmo de produção. Assim, aqueles que ocupam o controle do Estado passam a defender reformas educativas, nas quais os professores têm assumido papel de centralidade, pelo fato de estarem no palco onde acontece o ensino-aprendizagem. Por essa razão, é bem pertinente, a afirmação de Lessard (2006, p. 203) de que “(...) essa exigência de uma mão de obra docente de melhor qualidade é claramente e cada vez mais um assunto de Estado (...)”.

Entretanto, esse destaque, na atualidade, ao professor, como figura central para se garantir os resultados esperados para a educação, por aqueles que detêm o poder político e econômico, necessariamente não significa reconhecer o poder docente, seus conhecimentos e capacidades, mas compreendê-lo como um importante recurso que deve ser mobilizado no processo de reforma educativa que vem sendo implantado. Como denuncia Lawn (2003, p.120), “um novo sistema de educação não poderia ser disseminado sem novas tecnologias, a mais importante das quais era o professor”.

Essa lógica de pensamento pode interferir na forma como o professor desenvolve seu trabalho e, conseqüentemente, compreende e exerce sua autonomia. Por essa razão, é necessário, em nossas discussões, fazermos algumas considerações sobre o trabalho em nossa sociedade e, em seguida, especificações quanto à docência.

⁹ Usamos a expressão entre aspas, por acreditarmos que estamos passando por um processo que reformula não só o agir das mãos, mas também o pensamento.

3.1) *Discutindo a categoria trabalho “eu trabalho, você trabalha, nós trabalhamos?”*

Consultando um dicionário de filosofia, Abagnanno (2007), encontramos o seguinte significado para a palavra trabalho:

Atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer às necessidades humanas. Por isso, o conceito de Trabalho implica: 1) *dependência* do homem em relação à natureza, no que se refere à sua vida e aos seus interesses: isso constitui a *necessidade*, num de seus *sentidos* (v.); 2) *reação* ativa a essa dependência, constituída por operações mais ou menos complexas, com vistas à elaboração ou à utilização dos elementos naturais; 3) grau mais ou menos elevado de esforço, sofrimento ou fadiga, que constitui o *custo* humano do trabalho (ABAGNANNO, 2007, p.964).

Destacam-se as ideias de ação e aplicação de esforços para romper com a relação que, em um enfoque positivista, é de dominação do homem sobre a natureza. Sem nos aprofundarmos na questão dessa dualidade, queremos destacar que a compreensão de trabalho como aplicação de esforços também se faz presente em um dicionário de língua portuguesa, no qual encontramos a conceituação: “*s.m. tarefa; aplicação da atividade física ou intelectual; serviço; esforço; fadiga; ocupação; emprego*”. (BUENO, 2001). O que nos evidencia trabalho ligado à ideia de aplicação de força e, ao mesmo tempo, de subordinação dessa força a uma finalidade e, aqui, podemos acrescentar: ou a alguém. Daí, a necessidade de refletirmos um pouco mais sobre essa definição, indagando que força será esta e a que estará subordinada.

Segundo Rojo (2011), na tradição judaica cristã, o trabalho produtivo se apresenta como uma carga, consequência do pecado original. Mais tarde, com o fortalecimento da ética protestante, trabalho adquire um sentido positivo, sendo relacionado à “vocação” humana de imitar o Criador.

No senso comum, a ideia de trabalho parece estar ligada ao exercício por alguém de uma atividade que é remunerada por outro alguém. Entretanto Marx (2004, p. 29) destaca que “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza (...)”, ou seja, é uma atividade humana que provoca transformações nas condições de vida, de relações e no próprio ser humano.

Engels (2004), ao discutir a evolução da espécie humana, argumenta que quando os macacos passaram a utilizar as mãos para funções diferenciadas das dos pés, a ficar em posição ereta e, posteriormente, a utilizar ferramentas, transformam seu habitat e, a cada

uma dessas transformações, novas necessidades surgiam, fazendo com que o já “macaco-homem”¹⁰ tivesse que, através do trabalho, responder a estas novas demandas. Engels chega a afirmar que

(...) a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estatuas de Thorwaldsen e à musica de Paganini (ENGELS, 2004, p.13-14).

Considerando que a mão faz parte de um organismo mais complexo, o autor afirma que assim o trabalho é “condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p.11).

Um ponto que faz necessário destacar é que o trabalho como uma atividade humana transformadora, ato criativo, implica em intencionalidade, não é desenvolvida de forma instintiva, assim como acontece com os animais. Nas palavras de Marx (2004, p.30), “o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera”.

Outro aspecto que precisa ser considerado é que o trabalho humano não implica em um ato isolado, envolve sempre uma rede de relações. Engels ainda ao tratar da importância do trabalho para a evolução do “macaco-homem” afirma que

(...) o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada individuo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade (ENGELS, 2004, p.15).

Também segundo o autor, a necessidade de desenvolver atividades em conjunto despertou outra necessidade: a comunicação, o que fez com que o “macaco-homem” emitisse sons que, mais tarde, provocaram alterações orgânicas as quais permitiram a evolução da fala. Assim, o trabalho aliado à necessidade da comunicação reforçou ainda mais o caráter sociável do homem. Nas palavras de Engels (2004, p.15), “não é possível buscar a origem do homem, o mais social dos animais, em antepassados imediatos que não vivessem congregados.”

¹⁰ Macaco-homem – expressão utilizada por Engels, baseada na Teoria da Evolução da época, a qual afirmava ser o homem uma evolução do macaco.

Se, até aqui, parece-nos que o trabalho se desenvolve em uma rede de relações em uma harmoniosa busca para superação de desafios, não podemos esquecer que todas essas relações acontecem em determinado contexto sócio-histórico.

Conforme o próprio Engels (2004), a complexificação das atividades desenvolvidas pelo homem faz com que fiquem em segundo plano, atividades “mais modestas, fruto do trabalho das mãos” e ganhe destaque a capacidade de planejar ações a serem desenvolvidos por outros.

Para ajudar-nos a compreender um pouco dessa configuração das relações de trabalho, Ramos et all (2010) nos trazem a seguinte afirmação:

Fruto de determinada evolução histórica da sociedade, a divisão do trabalho tem raízes na estrutura e no desenvolvimento normal da vida econômica (...). Estas transformações sociais despojaram o homem, da terra e dos instrumentos de produção, obrigando-o, portanto, vender a única coisa que lhe restava e que o mercado reconhece: a sua força de trabalho (...)
(RAMOS et all, 2010, p.3-4).

Assim, em um determinado momento de sua evolução histórica, a relação de trabalho humano envolve uma desigual articulação de forças. Um grupo se apodera das terras e dos meios de produção e o outro grupo, espoliado, fica em situação de apenas possuir sua capacidade de trabalho, sua força de trabalho, que tem de ser vendida para sua sobrevivência.

Esse desenho das relações de trabalho nos dá pistas para entender por que hoje, no senso comum, a ideia de trabalho está ligada, como apontamos anteriormente, ao exercício por alguém de uma atividade que é remunerada por outro alguém e não à concepção marxista de trabalho como atividade humanizadora do homem.

Tal desigualdade de forças traz várias implicações para o desenvolvimento das relações de trabalho, as quais devem ser observadas, pois podem interferir diretamente na autonomia do trabalhador, afinal, se na concepção marxista o trabalho é uma atividade que transforma a natureza e é fundamental para o processo de socialização do homem, no modo de produção capitalista, no qual quem detém o poder de decisão são aqueles que detêm os meios de produção, o trabalho pode contribuir para tornar menos homem o próprio homem. Sobre esse aspecto, Antunes (1997), baseado em ideias marxistas, destaca que:

se na formulação marxiana o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é verdade que, tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se estranhado (ANTUNES,1997, p.124).

Em uma relação de trabalho em que existe a atuação desigual de forças, quem não detém os meios de produção, mas apenas sua própria força de trabalho, é colocado em situação de vender, como uma mercadoria, aquilo que possui, já que nesse sistema, o trabalho não é realizado como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, mas como a única forma de garantir a satisfação de necessidades para sua sobrevivência: comer, beber e procriar. Essa satisfação dá ao homem (trabalhador) o sentimento de liberdade, que não se encontra nas relações de trabalho e, assim, “O animal se torna humano e o humano animal” (MARX, 2004, p.148).

O produto do trabalho não pertence ao trabalhador que vende sua força de trabalho, mas passa ser uma mercadoria pertencente aos donos dos meios de produção. Assim, a mão de obra do trabalhador é, segundo Marx (2004), incorporada

(...) como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto que lhe pertencem igualmente. (...) O processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem (MARX, 2004, p.40).

Nessa relação, na qual o trabalhador é “coisificado” e que o trabalho não é uma atividade de criação humana, mas apenas algo necessário para a sobrevivência, concretiza-se o que Marx chama de trabalho estranhado.

Segundo Marx (2004), o estranhamento pode acontecer: a) em relação ao produto de seu trabalho; b) em relação ao processo do trabalho; c) em relação ao ser genérico do homem e, conseqüentemente, d) do homem com o próprio homem.

Ao vender sua força de trabalho, o trabalhador passa a ser apenas mais um elemento no processo produtivo e, assim, não se identifica com o resultado de seu trabalho. Conforme Antunes,

(...) o produto, aparece junto ao trabalhador como um ser alheio, como algo alheio e estranho ao produtor e que se tornou coisa. Tem-se então, que essa realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador (ANTUNES, 1997, p.124).

É como se, pelo fato do produto pertencer ao capitalista, o trabalhador, momentaneamente, “esquecesse” que tal produto traz marcas de sua forma de atuação. E esse estranhamento em relação ao produto está intimamente ligado ao estranhamento em relação ao processo de produção. O trabalhador que percebe as relações de trabalho como algo necessário para a satisfação de outras necessidades, vê o trabalho como compulsório e, daí, não se reconhecer nessa atividade.

Esse não reconhecimento é agravado pelas formas de produção capitalista que, em busca de maior eficiência e eficácia, organiza-se em princípios como os tayloristas, com produção em série, separação entre os que pensam e os que executam.

A atividade produtiva, dominada pela fragmentação e isolamento capitalista, onde os homens são atomizados não pode realizar adequadamente a função de mediação entre o homem e a natureza, porque 'reifica' (coisifica) o homem e suas relações e o reduz ao estado de um animal natural. Em lugar da consciência do ser social, têm-se o culto da privacidade, a idealização do indivíduo tomado abstratamente (ANTUNES, 1997, p.126-127).

Se considerarmos que, segundo Engels (2004), o trabalho do “macaco-homem” e a necessidade de desenvolvimento de atividades conjuntas trouxeram a necessidade da linguagem e reforçou o papel sociável do homem, hoje, o desejo capitalista de expansão do mercado faz com que predomine o individualismo, os homens se afastem e não se reconheçam como homens, apenas se identifiquem com suas funções na cadeia produtiva. “A relação social estabelecida entre os homens adquire a forma de uma relação entre coisas” (ANTUNES, 1997, p.127). E, assim, chegamos ao estranhamento do homem com o próprio homem.

Conforme Marx (2004),

o estranhamento do homem, em geral toda a relação na qual o homem está diante de si mesmo, é principalmente efetivado e se expressa, na relação em que o homem está para com o outro homem. Na relação do trabalho estranhado cada homem considera portanto, o outro segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador (MARX, 2004, p. 152).

O homem (trabalhador) que só se reconhece como uma peça da grande cadeia produtiva também só vê, em seu próximo, outra peça dessa engrenagem. Essa identificação traz sérias dificuldades no relacionamento pessoal, impossibilita a realização plena do ser. Para ilustrar tal situação, destacamos as observações feitas por Sennett, em seu livro *A corrosão do caráter*, ao tentar analisar os dilemas enfrentados por Rico, um de seus personagens.

(...) o capitalismo de curto prazo corrói o caráter dele, sobretudo aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável (SENNETT, 2007, p.27).

Essa relação de forças desiguais fez com que o trabalho despertasse características e necessidades que, na maioria das vezes, desconsideram a essência humana e contribuem para a constituição não de um “homem-macaco”, mas um “homem-coisa”.

A constituição de relações desiguais no trabalho, em uma sociedade capitalista, que muitas vezes implica em subjugação de seres humanos por outros, reflete-se na atividade docente, que, como outras atividades, deve ser vista conforme o contexto em que se desenvolve. Entretanto, é necessário destacar algumas de suas particularidades.

Alguns autores, como Rodrigues (1991), destacam que, no modo de produção capitalista, o trabalho é concebido como produção de bens de consumo e dentro dessa lógica exclui-se a tarefa educativa. Entretanto, o referido autor alerta que “o processo de alfabetização já é um processo de trabalho desde que se entenda trabalho como ação humana” (RODRIGUES, 1991, p.61).

Nessa forma de compreensão, toda atividade educativa é trabalho realizado e são trabalhadores não só os professores que ministram as aulas, como também os alunos que se dedicam ao trabalho do aprendizado, além dos diretores, coordenadores e demais funcionários.

Assim, se, em uma fábrica de sapatos, a matéria-prima é o couro que sofrerá as ações do trabalho do operário e das máquinas, na escola o aluno não pode ser visto como matéria prima, mas como co-autor do processo de aprendizagem.

O produto desse processo será o conhecimento, desencadeado em uma modalidade de trabalho classificada como “não material”. A modalidade “não material” está ligada à necessidade do homem de antecipar ideias para definir objetivos de ação, indispensáveis à modalidade material, produção de bens materiais.

Saviani (2005) destaca que o trabalho “não material” pode se desenvolver em duas formas. A primeira é aquela em que o produto pode se separar do produtor, como, por exemplo, a criação de livros e de objetos artísticos. Na segunda, não é possível separar produtor e produto, “não ocorre um intervalo, pois os atos de produção e de consumo se imbricam”, como é o caso de apresentações teatrais e do próprio trabalho docente.

Assim, podemos afirmar que a atividade docente é um trabalho educativo cujos resultados são elementos não materiais consumidos durante seu processo de criação.

Mas, como tem sido esse processo de criação? Como tem sido esse exercício da docência?

3.2) O significado da docência

A consulta a um dicionário da língua portuguesa (BUENO, 2001), nos revela que o significado de “docência” é relacionado a ensino e “docente” entendido como aquele que ensina; o professor. Cunha (2010), referindo-se à docência universitária, a define como

“exercício das atividades do magistério”. Mas o que podemos dizer sobre essa atividade que, conforme o dicionário, é desenvolvida pelo professor?

Ferreira (2002) destaca que, na década de 1950, o exercício da docência era uma atividade profissional valorizada, ganhando destaque na imprensa, inclusive no *Jornal do Brasil*, que serviu de material de pesquisa do referido autor, com reportagens que exaltavam o professor e relacionavam a sua imagem ao sacerdócio, a uma missão nobre, que exigia sacrifício e dom. Essa imagem foi se modificando ao longo da história e, ainda conforme Ferreira (2002, p.94), já em 1991, refletindo um processo de desvalorização, é possível ler no mesmo jornal uma reportagem com o questionamento “Quem a essa altura deseja ser professor?”.

A imagem do professor ligada a sacerdócio reflete a forte presença da Igreja no início dos trabalhos de escolarização. No Brasil, o processo de instrução é iniciado com os jesuítas que tinham a função de promover

a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e moral dos habitantes da nova terra (ARANHA, 2006, p.140).

As atividades dos jesuítas se desenvolvem, no Brasil, até 1759, ano de sua expulsão por Marquês de Pombal, o que resultou em um vácuo educacional, só preenchido de fato, segundo Vilela (2000), com a chegada da família real ao Brasil. Nas palavras da autora,

formas diversas de ensino e aprendizagem iriam coexistir por muito tempo, mas é no início do século XIX, sob o reinado de D. João VI, que se inicia um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária (VILELA, 2000, p.99).

Ainda conforme a referida autora, este movimento de laicização do sistema escolar já havia se iniciado em Portugal, no final dos anos de 1700, e adentra os anos de 1800, apesar de acontecer de forma bastante precária.

Esse processo de controle do sistema escolar por parte do Estado, substituindo a figura da Igreja é para nossos estudos um fato bastante significativo, afinal conforme indica Nóvoa (1991), naquele momento se compreendia que, para assegurar uma escolarização a serviço da ideologia do grupo político e econômico que estava à frente do Estado, era necessário um controle no recrutamento dos docentes e, ainda segundo o autor,

os docentes vão aderir a este projeto, na medida em que ele lhes propõe um estatuto de autonomia e de independência frente aos párocos (...) eles são funcionários do Estado, com todos os direitos e deveres que isto implica. É preciso considerar a funcionarização como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado: os primeiros buscando se

constituir em corpo administrativo autônomo e hierarquizado; o segundo buscando garantir o controle da instituição escolar (NÓVOA, 1991, p.121).

Naquele momento os professores se deparavam com a possibilidade de terem autonomia em relação à Igreja, mas se comprometiam com outro projeto, o qual nem sempre garantiria autonomia. Tal projeto estatal de escolarização baseava-se em uma lógica, assim como a desenvolvida anteriormente pelos jesuítas, a de “civilização”; porém, ao contrário de valores religiosos, pregavam-se aqui os valores necessários ao modelo de nação almejado. Para isso, segundo Vilela, elegeram “as nações européias como o modelo mais aperfeiçoado, entendiam que a falta de instrução do nosso povo era a verdadeira causa da distância existente entre o Brasil e as nações civilizadas” (VILELA, 2000, p.103).

Apesar do reconhecimento do papel dos professores para a constituição de um projeto de nação, como indicamos anteriormente, a valorização social do professor caminhou em sentido decrescente ao longo da história e, também, no que se refere a pesquisas educacionais. Apenas, a partir dos anos de 1980, conforme Fontana (2003), as pesquisas educacionais transformam os professores em suas figuras centrais. Tal afirmação é reforçada por Tardif e Lessard (2007), que apontam a centralidade da formação para o magistério, nas pesquisas educacionais; assim como a preocupação das reformas educativas com o corpo docente, as suas condições de trabalho, sua formação e profissionalização. Segundo esses autores, tais reformas provocaram a proliferação de importante literatura em torno da docência, a qual se concentrou em dois polos: trabalho codificado e trabalho não codificado.

Conforme Tardif e Lessard (2007), ao visualizarmos o polo da docência como trabalho codificado, a identificamos como um trabalho socialmente reconhecido e realizado por profissionais específicos com formação longa e especializada. É uma atividade com normas sindicais e patronais, vinculada a uma rede de obrigações e exigências coletivas de natureza variada. Nas palavras dos referidos autores (TARDIF e LESSARD, 2007, p.42): “Vista desse ângulo, a docência aparece como uma atividade instrumental controlada e formalizada”. Eles ainda afirmam que,

nesse contexto, a docência aproxima-se bastante dos ofícios e das profissões cujo universo de trabalho cotidiano é burocratizado, onde as atividades acontecem segundo imagens previsíveis, repetitivas, amplamente padronizadas. Com certeza, nesse tipo de organização burocrática do trabalho, sempre subsistem zonas intermediárias, em que os trabalhadores têm mais autonomia, mas essas zonas são um pouco como os fios de uma rede: são bem marcadas e bem delimitadas (TARDIF e LESSARD, 2007, p.43).

O aspecto rotineiro e de conservadorismo presentes na atividade docente, também são destacados por Fontana (2003), que, baseando-se em Vygotsky, afirma que a dinâmica de trabalho dos professores apresenta “comportamentos fossilizados” ou automatizados, passados de geração a geração e esperados, por terem sido naturalizados aos nossos olhos. Como destaca Roldão (2011,p.16): “(...) todos tivemos professores, todos conhecemos professores, muitos somos professores (...). Partilhamos com o coletivo social uma imagem de senso comum a esse respeito (...)”.

Quando compreendida como trabalho codificado, não há na docência espaço para liberdade, poder de decisão docente, a autonomia aparece como algo pouco consistente, quase um “acidente” que pode ocorrer em uma realidade tão complexa como a escolar.

Ao se referir à docência como um trabalho não codificado, reconhece-se que pelo fato de lidar com seres humanos, a escola e os docentes desenvolvem um trabalho cujo produto ou objeto “sempre escapa” a controle e determinações externas ou dos próprios professores. Tardif e Lessard (2007) destacam que, devido à grande diversidade de tarefas a cumprir, o trabalho escolar exige competências profissionais variadas. Além disso, as identidades dos diferentes sujeitos escolares não são totalmente determinadas pela organização e, assim, segundo os autores, os docentes podem ser vistos mais como atores do que como agentes da organização. Para eles, no polo do trabalho não codificado,

o ensino aproxima-se bastante, assim daqueles ofícios e daquelas profissões cujo espaço cotidiano de trabalho é marcado por uma grande autonomia e em que as atividades são desenvolvidas de acordo com as representações, muitas vezes renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização e onde, por fim, a personalidade do trabalhador torna-se parte integrante do processo de trabalho (TARDIF e LESSARD, 2007, p.45).

Por outro lado, há a compreensão de docência como trabalho codificado. Acredita-se que na docência como trabalho não codificado, a liberdade, a possibilidade de escolhas é algo presente no processo; o professor pode sentir-se autor do trabalho. É preciso considerar que, para os referidos autores, os dois polos (codificado e não codificado) compõem o trabalho docente; sendo assim, em seu cotidiano, o professor lida sempre com situações aparentemente conflitantes, que podem resultar em maior ou menor autonomia, ou seja, maior ou menor possibilidade de escolhas. Tardif e Lessard (2007) destacam, também, que além do trabalho docente se constituir em polos codificados e não codificados, uma de suas características é que a docência é algo que se aprende com a vivência e por isso afirmam que é “uma atividade aprendida no tato”, à medida que ensinar torna-se uma atividade de improvisação mais ou menos regulada.

Assim, o exercício da docência se constitui não só a partir dos conhecimentos aprendidos em processos de formação, mas também, a partir de suas vivências

profissionais, sobretudo as dos primeiros anos de trabalho. Para Tardif (2007), tais vivências são tão importantes, a ponto do mesmo afirmar que “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho” (TARDIF, 2007, p.82). Dessa forma, junto à formação inicial, a convivência com seus colegas de início de profissão pode influenciar o professor na forma de exercer seu trabalho. Lembrando as palavras de Engels (2004), as relações de trabalho despertam a necessidade de comunicação e reforçam o caráter sociável do homem. Porém, é necessário refletirmos sobre quais vivências têm tido esses professores, afinal, como destaca Marx (2004), a forma como as relações de trabalho são desenvolvidas podem causar o “estranhamento” do homem pelo próprio homem.

Quando nos referimos a vivências profissionais docentes, vale ressaltar o estudo de Fontana (2003) que, em sua pesquisa de Doutorado, destaca diferentes razões para a escolha da profissão, mas afirma que estudos e o próprio senso comum percebem os professores e professoras

como um grupo marcado pelo ceticismo generalizado, pela recusa das obrigações e avaliações, pelo corporativismo, pela incompetência e descompromisso, oscilando entre resiliência e adesão superficial dos modismos em voga (FONTANA, 2003, p.25).

Entretanto, a própria autora revela que, muitas vezes, essa resiliência e imobilismo são formas dos professores manifestarem sua insatisfação por serem constantemente “desapropriados” da autoria do trabalho pedagógico. Essa “desapropriação” acontece à medida que, como afirma Ludke (2004), a formação docente, seu papel e sua carreira são discutidos apenas pela academia ou definidos em reformas políticas pouco participativas.

Herdamos das fábricas a separação entre os que pensam e os que executam, que nesses locais aconteceu para atender às necessidades de aumento de produção e ampliação de mercado; contudo, no contexto escolar, essa separação está diretamente ligada à questão da desqualificação, pois, a partir do crescimento acelerado das redes de ensino, consequência do processo de urbanização, foi necessário um aumento do número de professores, formados muitas vezes de forma aligeirada, contribuindo para fortalecer mecanismos de controle do trabalho do professor que já se faziam presentes, pela preocupação do Estado em controlar o que se era ensinado nas escolas. Sobre esse controle do Estado em relação ao trabalho docente, Villela (2000) destaca,

Em meados do sec. XIX, numa sociedade hierarquizada e excludente, o professor poderia até ser mal formado, mas, certamente, seria bem vigiado. Nesse Estado que se organizava, ele deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como um difusor de conhecimentos (VILLELA, 2000, p.126).

A necessidade de maior controle do trabalho docente frente à sua falta de preparo também é evidenciada na fala de Anísio Teixeira (1961), ao proferir palestra sobre o que é administração escolar. Conforme o autor, referindo-se à realidade brasileira e em especial à paulista, a expansão da rede escolar e a formação aligeirada dos docentes reforçavam a necessidade de se qualificar o administrador, daí

(...) se podíamos antigamente ter o grande professor primário que sozinho dirigia a sua classe, hoje, tendo que dar educação à população inteira, sou forçado a buscar um magistério em camadas intelectuais mais modestas. Quanto mais imperfeito for o magistério, mais preciso de melhorar as condições de Administração. (...)sendo a função administrativa tanto mais importante, quanto menos preparado fôr o professor (TEIXEIRA, 1961, p.02).

É preciso observar que, para Anísio Teixeira, a ampliação do tamanho das escolas e do número de alunos fazia com que fosse impossível o professor responder por funções além da docência, como acontecia quando haviam as classes isoladas. Isso, aliado à formação aligeirada do professor para atender à demanda crescente, tornou imprescindível a qualificação do diretor escolar para que este desse ao professor o amparo e a supervisão necessária.

Catani (2000) também relata o rígido controle das atividades docentes, quando ao analisar os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo de 1907 a 1937, afirma que “a função de fiscalização prevista por lei, e os modos de exercer o trabalho dos inspetores são vistos pelos próprios professores, nesse período como aterrorizantes” (p.593).

Além da interferência de diretores e inspetores, Vasconcellos (2000), igualmente aponta a interferência da figura do supervisor na possibilidade do professor controlar seu próprio trabalho. Segundo o autor,

a introdução da Supervisão Educacional traz para dentro da escola a divisão social do trabalho no campo pedagógico, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam e se apropriam dos frutos, e os que executam, uma vez que até, então, o professor era o ator e autor de suas aulas, sendo que a partir daí, entre ele e seu trabalho passa a configurar a figura do ‘técnico’(VASCONCELLOS, 2000, p. 30).

Essa divisão pormenorizada do trabalho (PARO, 2005), presente no contexto fabril para assim aumentar o processo de produção e gerar mais valia, reflete-se na escola enquanto instituição que atua como disseminadora do pensamento hegemônico presente na sociedade, criando, no seu interior, uma hierarquia que, historicamente, torna o professor

mero executor, sendo subordinado a outros que se colocavam como detentores de maior competência e definidores dos rumos a serem tomados.

Tal hierarquia é reforçada também pela relação construída entre Universidades e Institutos de Pesquisa e a escola de educação básica. Segundo Fontana (2003),

nós, formadores de professores, na academia e no trabalho junto às escolas e secretarias de educação (e aqui me incluo como professora universitária que sou) ignorando esse silêncio, que pesa e grita nas relações de trabalho na escola, seguimos atribuindo aos professores o fracasso de nossas empreitadas de educação continuada, na forma de cursos de curta duração, reciclagens e treinamentos. Explicamos seu silêncio denso e incômodo, como consequência da incompreensão, de seu imobilismo, da sua descrença e falta de profissionalismo, da resistência à mudança mesclada à adesão superficial aos modismos [...] (FONTANA, 2003, p.119).

Assim, os professores formados pelas instituições universitárias são criticados quanto sua má-formação pelas próprias instituições que os formaram. O processo de formação docente merece uma reflexão à parte, principalmente quando pensamos em autonomia docente, o que será feito no capítulo cinco.

A questão da relação hierárquica entre funções docentes e diferentes instituições educativas é algo que marca o desenvolvimento do trabalho do professor. Entretanto, essas relações tornam-se mais complexas, a partir do momento que consideramos outro aspecto presente na organização do trabalho docente: é o que Tardif e Levasseur (2011) chamaram de processo de recomposição e de divisão do trabalho educativo, o que teria acontecido em um período de cinquenta anos (1930 – 1980).

Conforme os referidos autores, durante todo o século XIX e as primeiras décadas do século XX, a escola pública reduzia-se ao trabalho de pouquíssimas pessoas, sendo comum a figura do único docente. Referindo-se à rede escolar norte-americana, os autores afirmam:

A escola fundamental pública era acima de tudo um espaço exclusivo de trabalho dos docentes que formavam a vastíssima maioria do pessoal escolar. Estes docentes eram majoritariamente mulheres, mal-remuneradas e malformadas, e muitas delas abandonavam o ofício ao cabo de alguns anos de trabalho (TARDIF E LEVASSEUR, 2011, p.33).

Esse quadro não era muito diferente da realidade brasileira na época, apesar dos esforços por uma identidade profissional, como apontado por Vilela (2000). Porém, segundo Tardif e Levasseur (2011, p. 36), devido à ampliação do atendimento escolar, o que ocasionou uma maior heterogeneidade dos alunos com demandas de igualdade, tornou-se necessário “a divisão e especialização do trabalho educativo e docente, o florescimento do pessoal profissional especializado e dos agentes técnicos (...)”.

De lá para cá, surgem, nas escolas públicas regulares, profissionais denominados pelos autores como “profissionais não docentes”, nos quais se enquadram: psicólogos, orientadores, trabalhadores sociais, bibliotecários, conselheiros pedagógicos, conselheiros de técnicas de ensino, etc. Os autores também apontam o crescimento dos agentes técnicos que desenvolveriam atividades variadas como: apoio a alunos com necessidades especiais; trato de problemas de indisciplina e comportamento; suporte na organização de material.

Em sua pesquisa, os autores detectaram que no contexto norte-americano, em doze estados, o número de agentes educativos não docentes é maior que os docentes regulares, “chegando às vezes, a somar, em alguns estados, 55% dos agentes escolares” (TARDIF E LEVASSEUR, 2011, p. 45). Os pesquisadores também constataram que os agentes técnicos não desenvolviam apenas atividades técnicas ou administrativas, envolvendo-se inclusive com atividades de instrução dos alunos; os paraprofissionais, outro grupo de “profissionais não docentes” apontado pelos autores, funcionavam com uma espécie de agentes subordinados aos professores e desempenhavam atividades que aliviavam o trabalho docente, permitindo que estes pudessem se dedicar a “funções mais ‘nobres’, mais ‘profissionais’, ou seja, na organização do ensino e no planejamento das lições a serem ministradas (...)” (TARDIF E LEVASSEUR, 2011, p. 56).

Nas escolas brasileiras, o crescente atendimento a uma diversidade de públicos escolares, talvez não tenha representado a entrada de tantos profissionais, como relatado no caso norte-americano. Entretanto, a realidade tem indicado a presença de profissionais não habilitados assumindo a regência de turmas, principalmente em algumas áreas do ensino, nas quais há falta de profissionais, e o ingresso de estagiários e voluntários desempenhando funções próprias do processo educativo, mas tratadas como acessórias, como é o caso de projetos desenvolvidos no contraturno escolar, dentro de uma proposta de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Essas situações, muitas vezes, têm sido questionadas pelas associações docentes, pois podem representar uma desvalorização profissional e uma tentativa de diminuição do custo da mão de obra docente.

Dentro de um contexto de intensificação do trabalho docente (o que será abordado mais a frente, no quarto capítulo), acontece, então, um redesenho da organização do trabalho da escola. Essa nova configuração é algo que merece atenção, pois passam a atuar na escola outros profissionais que também cuidam do processo de formação de nossos alunos e, se acreditamos que essa formação não pode ser compartimentada, também não podemos atribuir apenas ao trabalho de um docente a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, como muitas vezes acontece. Oliveira (2011) denuncia que a adoção de mecanismos de avaliação do desempenho individual docente, que atribuem ao professor de determinada turma ou conteúdo a responsabilidade pelo desempenho de seus

alunos, estimulam o individualismo e a competição e se contrapõem “à dimensão do sujeito histórico social, do sujeito político que constrói sua subjetividade coletiva” (OLIVEIRA, 2011, p. 36). Além do estabelecimento de relações hierárquicas e do ingresso de novos atores no cenário educacional, que acabam por interferir no controle do docente sobre seu trabalho, parece fazer parte de sua vivência o sentimento de desvalorização profissional e que como apontado anteriormente, tem caminhado em sentido crescente ao longo de nossa história. Tardif e Lessard (2007) apontam que, tanto na América do Norte como na Europa, e aqui podemos também incluir o Brasil, os professores sentem-se pouco valorizados e sua profissão sofreu perda de prestígio, o que, segundo os autores, é agravado com a diminuição de sua autonomia, decorrente das políticas de avaliação. Tais políticas têm interferido no trabalho docente e, talvez, no próprio conceito de autonomia docente, o que abordaremos mais adiante, no capítulo quatro.

Os próprios autores destacam, entretanto, que se este sentimento de desprestígio é presente, também há uma crescente valorização do conhecimento e do *status* “nas sociedades modernas avançadas, dos ofícios e profissões que têm seres humanos como ‘objeto de trabalho’” (TARDIF e LESSARD, 2007, p.19). Eles ainda acrescentam que essas ocupações (incluída, aqui, a docência) exigem trabalhadores os quais tenham qualificação elevada e possuam conhecimentos abstratos¹¹. Assim, para atenderem aos novos desafios da dita sociedade do conhecimento, os professores precisariam de uma formação mais consistente e, aí, encontramos o elemento “formação”, interligado ao trabalho do professor e, conseqüentemente, interferindo na construção do conceito de autonomia docente, como ilustrado em nosso mapa conceitual apresentado anteriormente, na página 18.

Trataremos mais especificamente a questão da formação docente no quinto capítulo; porém é preciso destacar que, no atual modelo de sociedade na qual vivemos, valorizar o professor, muitas vezes, resume-se em investir em sua formação. Tal forma de valorização do papel do professor é criticada por Ludke e Boing (2004),

Os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o salvador da pátria, mas, na prática, não são dadas a esse “profissional” as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele [...] (LUDKE; BOING, 2004, p.1175, grifos dos autores).

Dentre os elementos que contribuem para essa falta de condições necessárias, encontram-se os baixos salários, aliados a uma falta de estímulos para que o professor

¹¹ Tardif e Lessard (2007) denominam como conhecimentos abstratos, aqueles geralmente de natureza universitária e cujos trabalhos “baseiam-se em conceitos complexos (necessidade, personalidade, desenvolvimento, projeto de vida, orientação, inserção, aprendizagem, desenvolvimento de si, saúde, autonomia, etc.) que traduzem a complexidade das próprias situações de trabalho que eles precisam assumir junto às pessoas)” (TARDIF, LESSARD 2007, p.20).

continue seus estudos ou permaneça em sala, já que, na maioria das vezes, ascensão funcional resulta em afastamento da docência para o exercício de funções administrativas, mais bem remuneradas. Esse não é um quadro novo na educação, cuja alteração ainda encontra resistências, mesmo quando legislações como a própria LDB ou o Plano Nacional de Educação garantem tempo para a formação e criação de planos de carreira. A situação é mais grave quando focamos os professores do Ensino Fundamental, os quais, conforme dados apresentados por Ludke (2004), em vários estados começam ganhando um pouco mais que o salário mínimo; além disso, Ludke e Boing (2004) destacam que a sociedade parece não reconhecer a especificidade dos professores do ensino elementar, acreditando que qualquer adulto possa exercer tal atividade, o que reforça ainda mais a pirâmide da docência.

Como podemos perceber, é constante a pirâmide da docência, seja para refletir e definir sobre os seus rumos, seja pela questão salarial ou, até mesmo, o tempo e as condições para sua formação. Essa divisão do trabalho, aliada a práticas muitas vezes individualistas, compromete o trabalho coletivo e, conforme nos alerta Fontana (2003), a partir de seus estudos, a perda do coletivo transforma o indivíduo em centralidade. A autora destaca que o professor, a partir de sua qualificação, atribui significados aos resultados do seu trabalho.

Se o professor atribui significados a seu trabalho a partir do como se percebe qualificado, a forma como essa percepção de si tem ocorrido pode trazer consequências nas relações com seus pares, pois, como constatou Freitas (2003), ao discutir certificação e formação de professores:

A lógica das competências, ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações (FREITAS, 2003, p.1108).

Há indícios, portanto, de que processos de avaliação, pautados no domínio de competências e na atribuição de responsabilidade ao professor pelos resultados alcançados pelos seus alunos, contribuem para a fragilização do trabalho coletivo, podendo resultar na responsabilização individual do professor pelo bom ou mau desempenho de seus alunos, principalmente em processos de avaliação como os que têm ocorrido em nosso país.

Essa responsabilização¹² do professor é denunciada por Barroso (2006)

¹² Entendemos por responsabilização, o processo no qual a responsabilidade docente, do ponto de vista individual, é enfatizada ou, até mesmo, superestimada, em sobreposição a vários outros fatores envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem.

Os professores estão cada vez mais expostos e facilmente se transformam no “bode expiatório” de todos os males que afligem a escola e a educação das crianças e dos jovens. A pressão para mudar de métodos, de práticas, de papéis, é grande. O apelo à sua dedicação, motivação, entusiasmo é permanente. A intensidade do trabalho é cada vez maior e as condições mais difíceis (BARROSO, 2006, p.126).

Podemos afirmar que os resultados dessa hierarquia do trabalho docente, dessa lógica individualista e responsabilização do professor são o sentimento de culpa e o isolamento, na medida em que se cobra do professor os resultados das suas turmas e, também, não se possibilita discussão coletiva do que se atingiu. Fontana (2003) questiona sobre quem, na escola, discute e analisa com os professores o seu trabalho, no sentido de buscar avanços e, ao afirmar que no contexto escolar parece haver a crença de que, ali, só os alunos estão para aprender, a autora ainda acrescenta

Embora o aprendizado pelo trabalho na escola se realize e seja fundamental à constituição do nosso “ser profissional”, isso acontece silenciosamente, numa clandestinidade imposta pela própria organização do trabalho, que não só dificulta a elaboração histórica dos sentidos do nosso fazer, como repercute nas relações entre pares. Vivenciadas no isolamento e na solidão, as frustrações e ansiedades, decorrentes das dificuldades encontradas no trabalho, aumentam, resultando nos sentimentos de despersonalização, de paralisia da imaginação e de regressão intelectual, sentidos por muitas de nós (FONTANA, 2003, p.147-148).

Se os professores têm assumido, individualmente, a responsabilidade pelo desempenho que seus alunos apresentam em avaliações externas, não podemos acreditar que isso possa ser superado a partir da prática de reuniões docentes, pois reunir os professores para discutirem resultados de avaliações idealizadas fora da realidade escolar, nem sempre possibilita a discussão sobre seu trabalho. Dependendo de como são conduzidas, tais reuniões podem apenas representar um momento no qual o professor introjeta a responsabilidade por resultados insatisfatórios e não, necessariamente, a oportunidade de refletir sobre quais procedimentos didáticos, pedagógicos e ou políticos poderiam contribuir com a superação dos desafios encontrados.

O não cumprimento de metas estabelecidas por instituições externas à realidade escolar traz efeitos negativos para a imagem que o professor tem de si próprio, principalmente quando fatores ligados ao modo de ser do professor passam a ser criticados. Um exemplo dessas críticas é apresentado por Cerisara (2002) que cita os estudos de Guiomar Namó de Mello, os quais, na década de 1980, apontaram a feminização do magistério como algo negativo, à medida que nas mulheres predominaria senso comum e ausência de profissionalismo.

Assim, outro aspecto que precisa ser considerado nessa vivência da docência é o fato de ser exercida maciçamente por mulheres. Gatti e Barreto (2009), em pesquisa sobre

professores no Brasil, revelam que, conforme dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), 77% dos profissionais de ensino são mulheres.

A forte presença feminina no magistério, segundo autores como Enguita (1991), contribuiria para o processo de perda de controle docente de suas atividades, pois o exercício do magistério passa ser visto como “segundo salário”, já que tradicionalmente, em nossa sociedade, as mulheres não teriam a responsabilidade de “chefiar a casa”. Conforme o autor, a feminização do magistério

[...] tem contribuído à proletarização ou tem dificultado a profissionalização do setor docente. Por um lado, a idéia do ‘segundo salário’ e do ‘emprego provisório’ permitem à sociedade pagar menos. Além disso, **uma sociedade patriarcal está menos disposta a conceber autonomia no trabalho às mulheres que aos homens** (ENGUIITA, 1991, pp. 53-54, grifos nossos).

Entretanto, é necessário destacar que a realidade da mulher no mercado de trabalho tem sinalizado modificações, como nos revela Bruschini (1995), apresentando o crescimento de 63% na força de trabalho feminina, e dados que revelam que 57,3% das mulheres trabalhadoras se declaravam “chefes” de família em nosso país. Confirmando essas mudanças, Gatti e Barreto (2009), em sua pesquisa, constataram que 92,8% dos professores pesquisados exerciam a docência como ocupação principal, não sendo entendida como “um bico”. Além disso, as pesquisadoras afirmam que

Também o magistério, como se verá pela jornada de trabalho que costuma exigir da maioria dos professores, o magistério não facilitaria mais do que outras profissões a conciliação entre vida doméstica e profissional, uma das justificativas ainda hoje apontadas como uma das razões da feminização da categoria (GATTI e BARRETO, 2009, p.21).

É interessante destacar que mesmo com o crescimento da força de trabalho feminina, a pesquisa de Gatti e Barreto, “Professores do Brasil” (2009), encontrou elementos que reforçam a afirmação de Enguita sobre a “chefia da casa”, em uma sociedade patriarcal, não ser compreendida como algo exercido pelas mulheres.

No caso dos professores da educação básica, apurou-se que 28,5% deles eram a pessoa de referência em suas famílias; outros 48,2% eram cônjuges, o que reflete o sexo feminino majoritário na categoria e, provavelmente, o traço cultural que atribui ao homem a chefia da família, mesmo que dela não seja o provedor exclusivo ou mais importante (GATTI e BARRETO, 2009, p.27).

Na fala de Enguita (1991) e nos dados revelados por Gatti e Barreto (2009), encontramos um elemento que é caracterizador do trabalho docente e que pode interferir na

compreensão e no exercício da autonomia docente: a questão do gênero. A forma como as mulheres são vistas e tratadas em uma sociedade patriarcal, precisa ser considerada, principalmente quando nos deparamos com afirmações como as encontradas no documento a seguir:

Desarrollo de acciones orientadas a atraer varones, a la profesión docente, que se caracteriza por una presencia femenina que va en aumento en gran parte de los países. Este aspecto es especialmente importante sin se considera que en muchos hogares de la región la figura del padre está ausente, lo que dificulta el proceso de socialización de los niños y su identificación con el rol masculino. **Por outro lado, la mayor presencia de docentes varones puede influir en una mayor valorización social de esta profesión** (PRELAC, 2002, p.17).

Esse trecho faz parte de uma das ações necessárias ao desenvolvimento do foco estratégico “Os docentes e o fortalecimento de seu protagonismo nas mudanças educativas a fim de responder as necessidades de aprendizagem dos alunos” e não deixa dúvidas de que, caso a docência seja exercida por homens (“primeiro salário” em uma sociedade patriarcal), poderá ser mais valorizada. Também, revela que a profissão docente é ainda relacionada à atividade maternal ou paternal, no caso masculino.

A importância de se considerar o elemento gênero é destacada por Carvalho (1996) ao criticar o fato das pesquisas educacionais, consultadas na época de seu estudo, analisarem o trabalho docente, a partir de matrizes teóricas que não consideram a questão do gênero e se reportam ao contexto fabril. Segundo a autora, com base em estudos de outros pesquisadores, como Rosemberg (1992), muitas vezes, as educadoras têm como referência para seu trabalho o contexto doméstico. Carvalho (1996) afirma:

Ora, a feminização tem efeitos múltiplos sobre a educação escolar, entre eles, sobre as formas de organização do trabalho docente. Ela torna necessário compreender o trabalho das educadoras na escola tendo como referência o trabalho doméstico, mais do que o trabalho industrial, ou em outros setores de serviços (CARVALHO, 1996, p.78).

Cerisara (2002, p. 46) também destaca que a predominância de mulheres nas atividades educativas “reafirma a necessidade de se recorrer aos estudos de gênero para analisar essas instituições educativas e as profissionais que nelas atuam.” Entretanto, Cerisara (2002) alerta para o fato de gênero ser uma categoria histórica,

ou seja, o fazer-se homem ou mulher não é um dado resolvido no nascimento, pelas características biológicas de cada um, mas construído por meio de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, de acordo com as diferentes concepções presentes em cada sociedade (CERISARA, 2002, p.30).

A questão do gênero, mesmo não sendo foco central, é considerada em nossos estudos, não só pelo fato dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental serem, em sua maioria, mulheres, mas por algumas características ditas femininas, como a afetividade, poderem interferir na compreensão do conceito de autonomia, que, para Kant baseava-se no uso da razão ou no próprio conceito de profissionalismo, muitas vezes, pautado em uma lógica de racionalização.

Assim, vimos que o exercício da docência é marcado por momentos de maior ou menor controle de seu trabalho, por momentos de trocas, mas também de solidão. Além disso, recebe interferências de elementos como: o nível de formação, estruturas hierárquicas, desvalorização profissional, questões de gênero.

Se a forma como as relações de trabalho acontecem influencia no modo como o trabalhador se constrói, como o trabalho docente tem interferido na construção da autonomia docente? Afinal, o que significa autonomia? É o que trataremos no próximo capítulo.

4) TRABALHO DOCENTE E AUTONOMIA

Como ilustrado no mapa conceitual apresentado na página 19, as relações de trabalho, em interface com o processo de formação, interferem na construção do conceito de autonomia. Mas, antes de tratarmos da autonomia ligada ao exercício da docência, é necessário clarearmos esse conceito. Por isso, no presente capítulo, iniciaremos reflexões sobre o termo autonomia a partir de alguns autores, como Kant, Freire e Giddens. Em seguida, discutiremos como autonomia se relaciona ao trabalho docente e, finalmente, como a questão da autonomia docente vem sendo tratada em documentos oficiais.

4.1) Como compreender autonomia?

Em um dicionário de Filosofia podemos encontrar a seguinte explicação para o termo autonomia:

Termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Kant contrapõe a Autonomia à *heteronomia*, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar (ABAGNANNO, 2007, p.97).

Podemos destacar nessa definição a capacidade de autodeterminação. Tal ideia reflete-se, também, no dicionário de língua portuguesa, no qual é possível encontrar a expressão autonomia como “Faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger por si próprio” (BUENO, 2001).

Entretanto, se considerarmos que a atividade docente é regulada por leis elaboradas por cada sistema de ensino, poderemos acreditar que o professor, enquanto categoria profissional, não possui autonomia. Mas, se assim pensarmos, acabamos por desconsiderar as características do trabalho docente como uma atividade não codificada (TARDIF e LESSARD, 2007), na qual o imprevisto é um elemento sempre presente. Além disso, se assim acreditarmos, reforçamos uma visão de histórica determinista, que não reconhece a ação do sujeito e sua influência na mudança de valores, de práticas, o que ocorre na relação com outros sujeitos.

Freire (1998) afirma que, quando compreendemos a existência humana como algo que acontece no domínio da determinação, dificilmente acreditaremos que podem ser feitas opções, de decisão, de liberdade, de ética. E essa possibilidade de fazer escolhas, decidir e intervir na realidade é, para Freire (1998), *autonomia*. Essa autonomia, construída de forma

processual e que implica um papel ativo do sujeito, contribui para a liberdade, que para o autor representa o fim da relação opressor-oprimido. Nas palavras de Freire

é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o 'espaço' antes 'habitado' por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida (FREIRE, 1998, p.105).

Vale destacar que, se para Freire autonomia se funda na responsabilidade, tal pensamento reforça a importância do ser humano enquanto sujeito da história, não se referindo às ideias de responsabilização, de culpabilização que podem estar presentes quando autonomia docente é compreendida como competência profissional, o que trataremos mais adiante, no quinto capítulo, ao abordarmos a formação como domínio de competências para o exercício profissional.

Essa valorização do ser humano enquanto sujeito da história é extremamente importante, principalmente, em um contexto, no qual a vontade humana tem sido subjugada a um processo massificador. Sgrilli (2008), em um estudo sobre as contribuições da Escola de Frankfurt sobre a formação para a autonomia, destaca que

Adorno e Horkheimer observam uma tendência moderna de eliminação de qualquer resquício do eu; essa é, pois, uma tendência à massificação, através do inculcar nos indivíduos comportamentos que se enquadram da forma mais perfeita e harmônica a esse todo. E, assim, o esclarecimento, que deveria ser visto como um processo de emancipação, em sua forma positivista, acaba por fazer do homem um ser dominado (SGRILLI, 2008, p. 313-314).

Adorno e Horkheimer apontam, então, que o homem, por influência do pensamento positivista, supera a dominação da natureza, mas usa a razão para dominar outros homens. Kant (2011), em sua obra "O que é esclarecimento?", destaca que, para a maioria da humanidade, é extremamente difícil viver sem o direcionamento de outros; mas, segundo o autor, essa relação de dependência é incentivada por aqueles que assumem o papel de tutores. Estes, nas palavras de Kant (2011), embrutecem

seu gado doméstico e preservam cuidadosamente estas tranqüilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual as encerraram, mostrando-lhes, em seguida, o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas (KANT, 2011, p.01).

Aqui, então, o homem deixa de ser visto como sujeito da história e passa a uma condição de *menoridade*, que, para Kant (2011, p.01), significa "a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo", o que só poderia ser superado

através do *esclarecimento*; este, segundo o autor, é a superação da ignorância e preguiça de pensar por si e representa a passagem da menoridade para a maioridade.

Kant (2011) acredita que aprender a pensar por si é algo próprio do ser humano, já que todos são dotados de razão; entretanto alerta que é um processo lento e também é favorecido pela relação em grupo.

Que, porém, um público se esclareça [*<aufkläre>*] a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável. Pois, encontrar-se-ão sempre alguns indivíduos capazes de pensamento próprio, até entre os tutores estabelecidos da grande massa, que, depois de terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo (KANT, 2011, p.02).

Assim, o homem pode contribuir para “sacudir” outro homem, no sentido de que busque usar sua razão, pensando por si próprio, e, para isso, a liberdade compreendida como “fazer uso público de sua razão em todas as questões” é uma exigência. Kant também destaca que, para alguns, a menoridade é algo que gera comodidade; entretanto, alerta que

um homem sem dúvida pode, no que diz respeito à sua pessoa, e mesmo assim só por algum tempo, na parte que lhe incumbe, adiar o esclarecimento[*<Aufklärung>*]. Mas renunciar a ele, quer para si mesmo quer ainda mais para sua descendência, significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade (KANT, 2011, p.05).

Para Kant (2011), o uso da razão é algo próprio do ser humano e, partindo dessa formulação, ele ainda destaca que o uso da razão possibilita ao homem criar suas próprias leis que não devem ser subordinadas a nenhuma vontade ou interesse. Para o autor, as ações humanas deveriam emanar do princípio da autonomia da vontade, e qualquer ação desenvolvida em sentido diferente era vista como heteronomia. Nas palavras de Kant (2007), autonomia da vontade significa

o conceito segundo o qual todo o ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas da sua vontade para, deste ponto de vista, se julgar a si mesmo e às suas acções, leva a um outro conceito muito fecundo que lhe anda aderente e que é o de um Reino dos Fins (KANT, 2007, p.75).

Os seres humanos, a partir do uso de sua razão, criariam leis com validade universal, que servem para quem as criou como para qualquer outro ser humano, o que criaria uma ligação entre eles. Tal ligação, para Kant, contribuiria para a construção de um Reino de Fins, no qual ninguém segue uma lei por obrigação ou está submetido à vontade de um outro.

Kant (2007) ainda afirmou que o princípio da autonomia é o único princípio da moral, ou seja,

a moralidade é pois a relação das acções com a autonomia da vontade, isto é, com a legislação universal possível por meio das suas máximas. A acção que possa concordar com a autonomia da vontade é permitida; a que com ela não concorde é proibida. A vontade, cujas máximas concordem necessariamente com as leis da autonomia, é uma vontade santa, absolutamente boa. (...) A necessidade objectiva de uma acção por obrigação chama-se dever (KANT, 2007, p.84).

Podemos afirmar, então, a partir de Kant, que qualquer ação humana praticada por dever, foge do princípio da moralidade, a qual é construída, a partir do princípio da autonomia da vontade. Para o autor (2007), a vontade (razão colocada em prática), quando subordinada a qualquer influência, é heteronomia.

Para Kant, qualquer ação (como escolher, decidir e intervir) só representa autonomia se for tomada a partir do uso da razão sem submissão a qualquer vontade ou interesse e se, além disso, resultar em leis que tenham validade para todos os seres humanos e não só para quem as criou. A compreensão de autonomia como recusa à submissão também está presente em Freire (1998), para quem autonomia representa possibilidade de fazer escolhas, decidir. Porém, em nossa perspectiva, Freire avança, pois, para este autor, o exercício dessa autonomia deve estar comprometido com um projeto político de sociedade, na qual se exerça liberdade e se rompa com qualquer forma de opressão.

É necessário, também, destacarmos que a ação humana autônoma sustentada, segundo Kant, no uso da razão, sofre um abalo a partir dos estudos da Psicanálise, especialmente Freud, ao demonstrar que nossas identidades possuem uma parte subjetiva, o inconsciente, fazendo com que nem todas as ações humanas possam ser explicadas a partir do uso da razão. Como apontado por Diniz (2010),

a atividade humana regida pela existência do inconsciente não é passível de controle, e o inesperado e o imprevisto estarão sempre presentes. Esta concepção de sujeito constituído também pelo inconsciente traz novas contribuições para as reflexões sobre autonomia (...) (DINIZ, 2010, p.31).

Assim, como Diniz (2010), não pretendemos tratar com mais profundidade a interferência do inconsciente humano na autonomia de suas ações. No entanto, gostaríamos de apresentar algumas considerações feitas por Giddens (1993), ao tratar das relações íntimas entre sujeitos que podem nos ajudar a clarear o significado de autonomia.

Para o autor, a ideia de autonomia está vinculada a várias aspirações da ideia de democracia como “relações livres e iguais” e, no ponto de vista pessoal, “autonomia significa a realização bem sucedida do projeto reflexivo do eu – a condição de se relacionar com

outras pessoas de um modo igualitário” (GIDDENS, 1993, p.206). Assim, autonomia possibilitaria o reconhecimento das potencialidades dos indivíduos, mas, ao mesmo tempo, os limites pessoais necessários aos relacionamentos, o que evitaria relações de co-dependência, que podem ser compreendidas como antônimo de relações autônomas. Segundo ainda o autor,

uma pessoa co-dependente é alguém que, para manter uma sensação de segurança ontológica, requer outro indivíduo, ou um conjunto de indivíduos, para definir as suas carências; ela ou ele não pode sentir autoconfiança sem estar dedicado às necessidades dos outros (GIDDENS, 1993, pp.101-102).

A autonomia como elemento de superação dessa relação de co-dependência, segundo Giddens (1993), possibilita ao sujeito sustentar suas diferenças e especificidades, sem, necessariamente, impor-se ou ser desrespeitado. Ele pode fazer suas escolhas e construir uma relação de confiança, o que implica responsabilidade, caso contrário, Giddens(1993) afirma que constituiríamos uma relação de dependência.

Por mais que autonomia represente o direito a se posicionar, não significa isolamento ou imposição de força, mas escolhas feitas a partir de confiança e responsabilidade. Nas palavras de Giddens,

a confiança implica a confiabilidade do outro – conferindo um “crédito” que não requer uma verificação contínua, mas que, se necessário, pode ser aberto periodicamente para uma inspeção. Ser considerado confiável por um parceiro é um reconhecimento da integridade pessoal, mas em um ambiente igualitário tal integridade significa também revelar, quando solicitado, os motivos para as ações – e na verdade ter boas razões para quaisquer ações que afetem a vida do outro (GIDDENS, 1993, p.208-209).

Essa relação autônoma, baseada na confiança entre sujeitos nos traz o desafio de reconhecer a liberdade do outro, respeitar suas escolhas, mas ao mesmo tempo, compreender que este outro pode se abrir para “um prestar contas”, explicando suas escolhas, afinal pôde fazê-las, o que não implica um desrespeito ou direcionamento.

É importante observar que Giddens e Marx – este, autor consultado para discutirmos anteriormente a categoria trabalho - partem de conceitos distintos: o primeiro foca os atores sociais e o segundo, as classes sociais. Se Giddens (1993) trabalha com autonomia dentro de uma compreensão de sociedade em que se dão relações entre sujeitos livres e iguais, em que existem diferenças, mas estas podem dialogar, Marx destaca que, na sociedade, as relações são antagônicas, marcadas por uma lógica desigual e conflitante entre os que detêm os meios de produção e os que só possuem a sua força de trabalho, entre os burgueses e o proletariado.

Essa relação conflitante entre burgueses e proletariado denunciada por Marx marca o modo de produção que, para atender de forma adequada ao ritmo imposto pelo capital, organiza-se de tal forma que, segundo Enguita (1991), agrava a situação de proletarização do trabalhador. Assim,

um operário é um trabalhador que não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da sua **capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva** (ENGUITA, 1991, p.42, grifos nossos).

Autonomia, então, é a capacidade do trabalhador de controlar o seu trabalho, é o que impede a relação de alienação explicada por Marx (1844) da seguinte forma:

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realiza em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido (MARX, 1844).

Na forma de trabalho alienado, o trabalhador não controla seu processo e nem reconhece como seus os resultados do seu trabalho, mas como algo que pertence aos donos dos meios de produção. Assim, o trabalhador – na forma de trabalho alienado – não se realiza em sua atividade e se compreende como uma das peças do processo produtivo. Para Marx, a alienação leva ao processo de estranhamento, como abordamos anteriormente, ao discutirmos as relações de trabalho.

Devemos, então, observar que, se Kant aborda o conceito de autonomia ligado a uma forma do indivíduo se posicionar no mundo e aponta que o relacionamento em grupo possibilita que aqueles que exercem autonomia motivem os demais a também exercê-la; Marx compreende autonomia como um elemento necessário aos trabalhadores para superarem a alienação presente em uma sociedade de classes, marcada pela relação de trabalho. Giddens, com base em outro enfoque, acredita na existência de diferenças, trabalha autonomia como um fator ligado à forma como o sujeito se posiciona em relação ao outro (sujeito ou instituição, próxima ou distante).

A partir das contribuições desses autores, **podemos compreender autonomia** como um conceito complexo, ligado à ideia de liberdade para escolha dos caminhos a serem percorridos em nossa vivência. Por vivermos em uma rede de relações, autonomia não é um valor absoluto, é necessário considerar que a sua existência ou não existência depende sempre de uma referência: em relação a quê? A autonomia implica em posicionamento

enquanto sujeito da história (FREIRE, 1998) e suas atividades se orientam nos princípios de liberdade e responsabilidade, que contribuem para a superação de relações de opressão.

Considerando que o foco de nosso estudo é a autonomia docente, precisamos investigar se a autonomia é uma das características ou condições necessárias ao trabalho docente. É o que discutiremos a seguir.

4.2) Autonomia: característica necessária ao trabalho docente?

Inicialmente, abordaremos as relações estabelecidas por alguns autores entre autonomia e trabalho docente e, em seguida, como a autonomia docente tem sido tratada em documentos oficiais.

4.2.1) O que dizem os autores?

Como apontamos ao longo do texto, autonomia implica a possibilidade do indivíduo poder fazer escolhas de forma mais consciente possível, assumindo, assim, o papel de sujeito de sua história e, conseqüentemente, respondendo pelos erros e acertos resultantes de suas escolhas.

Ao mesmo tempo, traçamos algumas considerações sobre o trabalho e, em especial, o trabalho docente, buscando evidenciar que este é sempre desenvolvido em um contexto de contradições repleto de possibilidades e limites, que ora facilitam ou dificultam o exercício da docência. Assim, considerando o nosso tema de pesquisa, necessitamos, então, refletir como o conceito de autonomia se articula com o trabalho docente. Será que os professores possuem tal poder?

Conforme Bobbio et al (1992), em seu significado mais geral, a palavra poder “designa a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos. Tanto pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais (...)” (BOBBIO, 1992, p.933).

A partir daí, podemos questionar: será que o professor tem essa capacidade de agir e produzir efeitos? Se considerarmos que o professor desenvolve uma atividade educativa e que esta produz efeitos nos indivíduos, podemos dizer que o professor detém, sim, um poder. Mas qual?

Nos modelos tradicionais de organização escolar, a figura do professor detém o poder do conhecimento que será transmitido aos seus alunos, e quanto mais autoritária e

centralizadora for essa organização, quanto menos reconhecer o papel do aluno como um dos protagonistas da ação educativa, mais poderes são atribuídos ao professor.

É preciso deixar bem claro que, por mais democrática seja uma situação de aprendizagem, não se destitui do professor sua autoridade exercida por sua competência profissional, por possuir um conhecimento diferenciado, mais aperfeiçoado em relação aos de seus alunos. Em moldes mais democráticos da relação pedagógica, o professor tem sua autoridade reconhecida, mas compartilha os “poderes” presentes no processo de construção do conhecimento, pois percebe o aluno como outro autor do trabalho educativo.

Por isso, as palavras de Freire (1998): “(...) vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p.25). Ou seja, o trabalho educativo é desenvolvido por sujeitos com especificidades que colaboram um com o outro e se influenciam mutuamente.

Mas, se formos analisar fatores além da relação professor-aluno, constataremos que o poder docente é questionado e, muitas vezes, inexistente. Dussel e Caruso (2003) afirmam que

quando um professor lê o recibo de seu salário ou percebe a quantidade de instâncias que estão acima dele e que decidem sobre sua tarefa (ministérios, leis, diretores, especialistas), pode pensar que não tem poder algum. Esta estrutura do sistema, as frustrações diárias e os poucos sucessos tornam difícil para os professores pensar sobre o poder em geral e sobre seu próprio poder em particular (DUSSEL e CARUSO, 2003, p.38).

Assim, a má-remuneração representa para o professor sua falta de poder para convencer a sociedade da importância de seu trabalho, o que é ainda mais agravado com as interferências externas de burocratas e especialistas na organização de suas atividades em sala de aula. Tais interferências, que acontecem com maior intensidade em determinados momentos históricos, são, segundo Enguita (1991), resultado da proletarização profissional, ou seja, reflexo de uma perda de controle sobre o processo de trabalho e os seus resultados. Nessa lógica, o professor não tem sua autoridade profissional reconhecida e é tratado como um operário executor de tarefas idealizadas por outros. Se o professor “operário” perdeu sua capacidade de controle, perdeu também parte do poder de controlar seu trabalho, e, ainda segundo o referido autor, perdeu sua autonomia.

Estudiosos como Enguita (1991) afirmam que o que diferencia os profissionais de outras categorias de trabalhadores é a autonomia em seu processo de trabalho. Em sentido oposto, encontra-se o operário, aquele trabalhador que, além de não possuir os meios de produção, não tem controle de seu trabalho, nem autonomia em sua atividade, apenas executa projetos idealizados por outros.

Ainda segundo o autor, os docentes fazem parte de um grupo classificado como “semiprofissões”, isto é, aqueles trabalhadores assalariados, com formação equivalente a dos profissionais liberais, entretanto, subordinados a seus empregadores; estão, constantemente, lutando para ampliar sua autonomia.

Enguita (1991), ao afirmar que profissional é aquele o qual detém controle de seu trabalho, que exerce autonomia, apresentou cinco características para definir uma profissão, fazendo um paralelo com a atividade docente e reforçando sua tese da docência como “semiprofissão”, o que apresentaremos no quadro a seguir.

Quadro 2- Comparação entre conceito de profissão e características do trabalho docente, segundo Enguita (1991)

Características de uma profissão	Como professores compartilham essas características?
Competência – É resultado de uma formação específica, geralmente em nível superior, e favorece a criação de um mecanismo de proteção em relação ao julgamento dos que não possuem tal formação e ao ingresso de novos membros.	Professores têm oficialmente reconhecida sua competência, mas nem todos possuem formação superior. Na sociedade existe a crença de que a educação é uma daquelas áreas, sobre a qual todos querem opinar.
Vocação – evoca aspecto religioso do tema. O profissional presta serviço a seus semelhantes. Seu trabalho não pode ser pago, porque não tem preço, seu exercício é ‘liberal’ e sua retribuição toma de a forma de ‘honorários’	O graduado que se dedica ao ensino é visto como alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social ou quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor
Licença – Os profissionais têm demarcado um campo exclusivo, geralmente reconhecido e protegido pelo Estado.	Os docentes têm um campo relativamente demarcado, pois há espaço para muita prática informal.
Independência – Os profissionais são duplamente autônomos no exercício de sua profissão: frente às organizações e frente aos clientes.	Os docentes apenas parcialmente são autônomos, tanto frente às organizações como frente a seu público.
Autorregulação – próprio código ético	Os docentes não possuem um código de ética e não controlam a formação e nem o ingresso dos novos membros.

Fonte: Elaborado a partir do texto “A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização” (ENGUITA, 1991, p.41-61)

Assim, como apresentado, os professores atuam em uma área que é passível de comentários e de interferências de diferentes profissionais e setores da sociedade. Por ser a educação uma área tão complexa, os professores nem sempre possuem uma formação que reforce sua competência e seu papel de referência na área. Ainda como apontado anteriormente, a imagem docente está muito ligada à ideia do sacerdócio e há muita dificuldade na construção de um sentimento de pertencimento à categoria, o que, em parte, se deve ao fato da própria categoria não possuir nenhum controle ou influência sobre os que

ingressam. Podemos dizer que, como categoria profissional, os docentes atuam sem terem controle do “terreno” e sem, muitas vezes conhecerem os “companheiros de caminhada”.

Se não conhecemos “nossos companheiros de caminhada”, como construir uma relação de confiança e responsabilidade necessária, segundo Giddens (1993), ao exercício da autonomia?

A dificuldade docente de assumir “as rédeas” de seu exercício profissional, essa luta por autonomia acontece em um contexto, cujas relações de trabalho são marcadas por desigualdade de forças entre quem detém os meios de produção e os que só possuem a força de trabalho, e se intensificam com o processo de racionalização cada vez mais presente nas relações de trabalho.

Contreras (2002) afirma que o fenômeno da racionalização do trabalho pode ser explicado através de três conceitos chaves que merecem ser discutidos: a) Separação entre concepção e execução do processo produtivo; b) A desqualificação – perda de conhecimentos de habilidades; c) A perda de controle de seu próprio trabalho.

Começando pela separação entre concepção e execução do processo produtivo, como abordamos ao tratar da docência e seu significado, uma das características marcantes do trabalho docente é a divisão de papéis e a hierarquização de funções que, em parte, acontece devido à necessidade de especificação para o desenvolvimento de determinadas atividades, como, por exemplo, os professores que trabalham com a alfabetização nos anos iniciais e os professores que trabalham com disciplinas específicas nos anos finais do Ensino Fundamental. Mas, em outros momentos, a divisão do trabalho estabelece hierarquias, nas quais professores encontram-se subordinados a diretores, que por sua vez, estão sob controle de especialistas e técnicos dos órgãos governamentais. Ao longo da história educacional, as relações profissionais sofreram mudanças, principalmente devido a reformas educativas que atribuíram à escola mais centralidade, entretanto, conforme Oliveira (2011)

(...) a despeito dos processos de descentralização das duas últimas décadas que conferiram maior autonomia às escolas, a carreira, a formação e a avaliação permanecem como processos que são formulados em instâncias superiores do sistema educacional (OLIVEIRA, 2011, p.26).

Assim, por mais que se configurem políticas que deem centralidade à escola e, conseqüentemente, aos seus atores, alguns setores continuam cada vez sendo mais controlados e regulamentados por instâncias superiores. Em crítica a essa regulamentação externa à escola, Enguita (1991) afirma que, como uma das conseqüências desse processo,

(...) 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. Não só assim, através dos exames públicos (...). Esta **perda de autonomia** pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. (...) A desqualificação vê-se reforçada além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelização do conhecimento e das funções da escola (ENGUIITA, 1991, p.48, grifos nossos).

Dessa forma, temos uma junção de fatores que se tornam causas e consequências: para atender demanda do Estado referente à qualificação de mão de obra, os professores são formados de forma aligeirada e com baixa qualidade, o que está relacionado ao segundo conceito ligado ao fenômeno de racionalização, apresentado por Contreras (2002). Essa formação insuficiente resulta em dificuldade do professor em controlar seu trabalho, o que reforça a necessidade de mecanismos de suporte e controle, tais mecanismos acabam por fragmentar o trabalho docente, resultando, cada vez mais, em menor capacidade de controle de seu trabalho, o que explica o terceiro conceito chave apresentado por Contreras (2002) para compreensão do fenômeno de racionalização do trabalho.

Se a racionalização interfere no controle docente de seu trabalho, em sua autonomia, outro fenômeno agrava tal situação: a intensificação do trabalho.

Conforme Antunes,

a lógica do sistema produtor de mercadoria vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que tem gerado uma imensa precarização do trabalho e aumento monumental do exército industrial de reserva (ANTUNES, 1999, p.16).

No atual modelo econômico, há uma exacerbada preocupação com a concorrência e a produtividade, o que faz com que o trabalhador tenha que produzir cada vez mais em um tempo menor. Essa relação presente na fábrica se reflete em toda a sociedade, na medida em que os indivíduos são progressivamente incentivados a consumir, o que amplia mercado para novos produtos e, por sua vez, faz com que tenham que trabalhar mais para poderem manter seu *status* de consumidor. Tal situação é agravada com políticas de redução de custos que, na educação, representa muitas vezes, transferência para a escola e, conseqüentemente, para o professor da execução de novas tarefas. Isso faz com que, também, o professor sinta os reflexos da intensificação do seu trabalho.

Apple e Jungck (1990) destacam que

la intensificación hace que la gente «tome atajos», economice esfuerzos, de manera que sólo termina lo que es «esencial» para la tarea inmediata que tiene entre manos; fuerza a la gente cada vez más a apoyarse en los «especialistas», a esperar que ellos le digan lo que hacer, y así la gente empieza a desconfiar de la experiencia y las aptitudes que ha desarrollado con los años. En el proceso, la calidad se sacrifica en aras de la cantidad. El

«trabajo hecho» se convierte en el sustituto del «trabajo bien hecho» (APPLE e JUNGCK, 1990, p. 156).

Assim, a sobrecarga de trabalho faz com que, muitas vezes, os professores abram mão de refletir ou questionar certas situações, comecem a duvidar de suas capacidades e a crer na existência de “especialistas” que sabem a “melhor forma” para desenvolver o trabalho. Passam, então, a atender aquilo que for imediato, de uma forma mais prática e que produza os resultados esperados. Nesse caso, a responsabilidade por representar tomar decisões pode passar a ser algo desgastante. Baseando-nos em Kant (2011), podemos afirmar que não pensar por si mesmo pode ser cômodo, afinal funciona como um mecanismo de defesa frente à penosa rotina de intensificação do trabalho.

Contreras (2002) afirma que alguns autores, como Densmore, apontam que os professores têm utilizado, como resistência ao processo de racionalização e desqualificação profissional, a reivindicação do *status* de profissional. Tal *status* representa o reconhecimento social de, que como categoria, os professores possuem habilidades especializadas e competências. Daí, a reivindicação por autonomia baseada na afirmação da qualificação.

Vale ressaltar que se o profissionalismo tem sido usado como arma contra a falta de autonomia e desqualificação presentes nos processos de racionalização e intensificação do trabalho, entretanto, tais processos trazem elementos que podem levar à crença de que os professores têm sua competência e profissionalismo reconhecidos. Sobre esse aspecto, Contreras (2002) destaca que autores, como Apple, afirmam que

(...) não se pode explicar o surgimento do profissionalismo como defesa ideológica diante da desqualificação sem entender a forma de evolução do sentido de responsabilidade entre os professores. Conforme aumenta o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação, os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais (CONTRERAS, 2002, p.40).

Dessa forma, a autonomia docente ligada à competência profissional, que nessa concepção se traduz no domínio e a aplicação correta de um conjunto de técnicas e conhecimentos, pode representar um perigo, afinal, como afirma Fontana (2003), algumas pesquisas indicam que

(...) na perspectiva da qualificação docente, esses mesmos professores, quando se sentiam portadores da qualificação assumiam a responsabilidade pela qualidade de seu trabalho, em termos individuais (FONTANA, 2003, p.42).

Em nossa compreensão, o perigo aqui é o professor acreditar que possui poder para decidir seu trabalho e que, assim, é o único responsável por seus resultados. Tal pensamento pode provocar o individualismo, o isolamento além de fortalecer o processo de “culpabilização” do professor, como apontado anteriormente, desconsiderando fatores externos e internos à escola, os quais interferem na aprendizagem de seus alunos. Nesse modelo, o professor acredita ter autonomia e ter, assim, seu profissionalismo reconhecido, entretanto, Densmore (1990) afirma que

la ideologia del profesionalismo, al hacer hincapié sobre o individualismo (sobre la responsabilidad individual, por ejemplo) impiede que los profesores tomen consciéncia de que sus problemas los comparten otros profesores, y otros trabajadores consecuentemente, tienden a considerar los problemas y lãs deficiéncias em términos personales (...) (DENSMORE, 1990, p.145).

A crença na autonomia docente, baseada na competência profissional, tem sido utilizada para envolver os professores em reformas educativas e desconsideram que, historicamente, a organização do trabalho, em uma lógica de racionalização implica na separação entre a concepção e a execução.

Por essa razão, Jáen (1991) alerta que a profissionalização pode ser uma “faca de dois gumes” para os interesses dos próprios professores. Afinal, estes, ao acreditarem terem sua competência reconhecida, acabam por legitimar a racionalização e podem se tornar receptivos a medidas que limitam sua autonomia ideológica e técnica e, portanto, nesse contexto, a luta pelo profissionalismo pode representar um limitador à autonomia docente.

Jáen (1991) traz duas diferenciações para o processo de proletarização: a ideológica e a técnica. Tal diferenciação foi feita com base nos estudos de Derber (1982) ao discutir que o processo de proletarização docente não pode ser analisado a partir da transposição do que acontece nas relações fabris. A autora aponta que existem especificidades no processo de proletarização nas diferentes profissões e que a falta de controle não se daria só no modo de produção, mas, também, deveriam ser analisados quais os tipos de decisão existentes.

Jáen (1991), baseando-se em Derber (1982), apresenta os conceitos de **proletarização técnica** que representa a falta de controle dos modos de execução do trabalho e como **proletarização ideológica**, o não controle dos fins de seu trabalho. A autora destaca que a proletarização ideológica tem prevalecido e que estudos concentrados na proletarização técnica, desconsideraram que anterior a perda do controle técnico de seu trabalho, muitos já haviam perdido o controle sobre suas finalidades.

A partir das categorias (proletarização técnica e proletarização ideológica) relatadas por Jàen (1991), podemos então afirmar que, para se contrapor à proletarização, seriam necessárias **autonomia política** e **autonomia técnica**. Porém, é preciso destacar que, não raro, os professores, mergulhados em um contexto de intensificação do trabalho, acreditam que ter liberdade para planejar a sua aula represente autonomia, entretanto essa liberdade, muitas vezes, é exercida sem nenhuma relação com o projeto pedagógico da escola ou a política educacional de seu sistema de ensino, pois a sobrecarga e a “correria” diária não permitem uma reflexão sobre os fins educacionais, há apenas que se responder pelo imediato. Essa liberdade de escolhas sem relações com as finalidades de seu trabalho talvez signifique somente o exercício da autonomia técnica e sirva de instrumento para aumentar a responsabilização docente, na medida em que possibilita apenas a melhor concretização de propostas e finalidades definidas por outros.

Essa crença de que se tem autonomia aliada à preocupação em responder ao imediato e à demanda crescente de atividades tem feito com que alguns professores acreditem que a sua sala de aula seja seu “abrigo” frente a tantas pressões, chegando a afirmar que “quem manda na minha sala, sou eu”; como se fosse possível isolar aquele espaço dos reflexos de decisões tomadas além de suas paredes.

Essa forma do professor lidar com as pressões externas, seu relacionamento com seus pares, a divisão do trabalho e do conhecimento são, segundo Tardif e Lessard (2007), aspectos pouco considerados nas pesquisas sobre a docência, mas fundamentais em nosso estudo, pois, muitas vezes, autonomia pode ser erroneamente entendida como isolamento, o que reforça a hierarquia docente e afasta o professor de decisões que o afetam e que são tomadas fora de sala de aula. Nas palavras de Tardif e Lessard (2007),

(...) fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, de transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam (TARDIF; LESSARD, 2007, p.27).

A crença docente de que têm controle de sua sala e são livres para organizar seu trabalho pode ter implicações negativas, como as apontadas por Fontana (2003). A autora, com base em Dejours, afirma que

quando o trabalhador consegue preservar certa margem de liberdade com relação ao conteúdo, ao ritmo e ao modo de realizar sua atividade, seguindo

para isso sua vivência subjetiva, grandes dificuldades concretas do trabalho são, até facilmente, aceitas (FONTANA, 2003, p.136).

Essa observação é importante, pois, se a autonomia docente estiver ligada a essa noção de liberdade, que só acontece nas brechas do desenvolvimento de atividade instrumental controlada e formalizada (TARDIF e LESSARD, 2007), não representará poder conquistado pelo professor, nem ao menos constituirá resistência à proletarização técnica, mas apenas uma possibilidade, quase acidental, em uma realidade tão complexa como a escolar.

Mesmo sendo um termo cujo significado represente tantas possibilidades, o uso da expressão autonomia como uma característica importante ao trabalho docente tem ganhado destaque nos documentos oficiais, o que nos sinaliza a necessidade de compreender o sentido de sua utilização em tais documentos. É o que nos propomos a fazer a seguir.

4.2.2) O que dizem os documentos oficiais?

Se examinarmos a Lei de Diretrizes de Bases para a Educação Nacional (LDB Lei n.º 9394/96), poderemos verificar que a expressão autonomia aparece apenas como algo a ser garantido às escolas conforme estabelecido em cada sistema,

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (LDB 9394/1996).

De forma geral, o texto da lei refere-se aos professores, estabelecendo sua participação na elaboração e execução do projeto pedagógico da escola, além do cumprimento das atividades de ensino, e traz um capítulo à parte sobre o processo de formação docente. Assim, pela LDB, autonomia não é algo essencial ao exercício docente tal como é a formação profissional.

Entretanto, consultando um documento intitulado “Níveis de Autonomia e Responsabilidades dos Professores na Europa”¹³ (2008), fica evidenciado que há um crescente destaque à autonomia docente, decorrente do processo de autonomia escolar desencadeado a partir dos anos de 1990. Conforme trecho do documento,

¹³ O documento representa o relatório final elaborado pela Rede Eurydice Network, que representa uma Rede de Informações sobre Educação na Europa, cujo objetivo é fornecer aos decisores políticos dos Estados Membros da União Europeia, informações que possam embasar decisões no campo da educação. Tal relatório foi elaborado a pedido da Presidência da Comissão Europeia e decorrente de um relatório anterior, concluído em 2007 e intitulado Autonomia Escolar na Europa, Políticas e Medidas.

a Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu realizada em Agosto de 2007, referindo-se à qualidade da formação dos professores, identificou a qualidade de ensino como um factor fundamental no aumento da conquista dos níveis educativos e na realização dos objectivos de Lisboa. **Reconheceu que, “à medida que as escolas se tornam mais autónomas e apresentam ambientes educativos mais abertos, os professores assumem uma ainda maior responsabilidade no conteúdo, organização e vigilância do processo de aprendizagem, bem como para o desenvolvimento ao longo da sua própria carreira profissional”.**

Em diversos países, estas novas expectativas foram acompanhadas por um aumento da autonomia, o que concede aos professores a flexibilidade para a realização dos seus deveres. Essa autonomia muitas vezes encontra-se lado a lado com uma maior responsabilização – uma responsabilização que já não se baseia unicamente nas capacidades dos professores para aderir aos procedimentos operacionais da instituição, mas também na avaliação dos seus resultados (EURYDICE, 2008, p.03, grifos nossos).

A Comissão, além de reconhecer a forte ligação entre autonomia escolar e autonomia docente, deixa claro que esta autonomia refere-se a uma maior flexibilidade para “cumprir seus deveres”. Essa compreensão de autonomia pode se limitar ao reconhecimento de que o professor deve ter o controle dos modos de execução do trabalho (autonomia técnica), mas não necessariamente controlar os fins de seu trabalho (autonomia ideológica). Além disso, autonomia para “cumprir deveres” não constitui autonomia na interpretação kantiana, já que esta não pode ser cumprimento de obrigações. A Comissão também alerta que esta autonomia vincula-se a uma responsabilização baseada em avaliação de resultados.

Na leitura do documento, fica evidenciado que todo o processo de autonomia da escola e dos docentes vem como uma tentativa de respostas para a superação de resultados insatisfatórios em avaliações de desempenhos internacionais.

Em conclusão, as principais mudanças que expandiram visivelmente as actividades dos professores devem-se a diversos diferentes factores, incluindo a autonomia escolar, a procura da melhoria da qualidade educativa, e as novas responsabilidades sociais assumidas pelas escolas. Em alguns países, estes factores foram complementares. Por exemplo, a autonomia escolar e a resultante maior liberdade no domínio da educação foram muitas vezes desenvolvidas como um meio de melhorar o desempenho académico (EURYDICE, 2008, p.15).

Nesse modelo, a autonomia representa um esforço para que os professores se tornem mais motivados e envolvidos na elaboração dos planos educativos escolares, além de empregarem sua criatividade e capacidade de inovar, em uma oferta diferenciada e mais adequada à heterogeneidade da população escolar (EURYDICE, 2008). É possível, aqui, fazermos um paralelo ao estudo de Alves (2012), o qual aponta o uso do termo

protagonismo docente como uma proposta de convencimento para que os professores se comprometam com as novas reformas do projeto burguês. Ou, ainda, relacionarmos com o alerta de Contreras sobre a proposta de autonomia nas atuais reformas educativas

(...) não só não nasce de uma demanda dos professores (Gimeno, 1994:7), como eles nem sequer participam de seu projeto político. Paradoxalmente, é "devolvido" aos professores e às escolas algo que não pediram e nem sequer participaram na formulação das políticas de devolução. Este paradoxo transforma-se necessariamente em outro: concede-se autonomia escolar, mas os parâmetros das políticas já estão fixados (...) (CONTRERAS, 2002, p.264).

Discursos, como o da Rede Eurydice, buscam convencer os professores de que têm autonomia e que isto é importante para o desenvolvimento de suas funções; entretanto, a vivência dessa autonomia traz, segundo os estudos realizados pela própria Rede Eurydice, uma ampliação das atividades desenvolvidas pelos professores, o que nem sempre vem acompanhado de acréscimo de remuneração, como pode ser observado no relato sobre a prática de substituição de colegas ausentes:

A substituição de colegas ausentes é exigida em metade dos países. Esta actividade é geralmente incluída entre os deveres normais dos professores. Na República Checa, substituir um professor ausente é ainda considerada uma actividade de educação directa (uma vez que o director da escola pode exigir até 4 aulas que envolvam a substituição, ou horas extra, com o acordo do professor em questão). (...) Este dever não é realizado em troca de pagamento adicional em nenhum país, excepto na República Checa, Itália, Letónia, Polónia, Finlândia, Islândia e Noruega (EURYDICE, 2008, p.42).

A prática de professores terem como uma de suas funções a substituição de ausentes parece concretizar a ideia de que o que acontece na escola não é problema de alguns, mas responsabilidade de todos. Entretanto, vale destacar que se tal prática pode criar o sentimento de coletividade, acontece em um contexto de responsabilização individual do professor

No seu todo, esta crescente sobreposição da supervisão individual e de equipa parece reflectir uma dupla tendência na responsabilização do professor, na medida em que estes são cada vez mais avaliados como indivíduos pessoalmente responsáveis pelas suas turmas e como membros da equipa docente (EURYDICE, 2008, p.66).

Aparentemente contraditório, a nova reorganização escolar trouxe a prática de uma responsabilização individual, o que pressupõe o individualismo e, ao mesmo tempo, defende o comprometimento com o trabalho coletivo. O professor, assim, tem que se envolver com o

trabalho da equipe, no sentido de Colegialidade¹⁴, abordado por Ball (2005), mas sabe que será avaliado e até mesmo responsabilizado individualmente, o que para nós pode ser compreendido por responsabilização.

Em suma, o aumento das responsabilidades conferidas aos professores durante cerca de 20 anos, poderá, na maioria dos países Europeus, ser considerado como um resultado de uma maior autonomia escolar, pelo menos a partir de um ponto de vista colectivo. **A gama mais alargada de opções na educação não deverá assim ser confundida com a aquisição de maior liberdade individual.** Pelo contrário, é evidente que em muitos países, estas responsabilidades colectivas recentemente adquiridas, de facto, reduzem a capacidade dos professores de assumirem as suas próprias decisões individuais nas salas de aula. Quando o currículo é trabalhado em detalhe a nível escolar em termos de conteúdo, horário e avaliação do aluno, os professores são obrigados a cooperar de uma forma que inibe a sua independência individual na sala de aula (EURYDICE, 2008, p.12).

Apesar de ser responsabilizado individualmente e, em alguns casos, sua remuneração depender dos resultados de desempenho de suas turmas, não é permitida ao professor, maior liberdade individual, ao contrário, segundo o próprio relatório, “tornou-se evidente nos últimos 20 anos um aumento gradual da vigilância da actividade docente” (EURYDICE, 2008, p.61).

Assim, se no contexto europeu, a ideia de autonomia surge como consequência do processo de políticas de descentralização, as quais estabeleceram a autonomia escolar e trouxeram aos professores mais responsabilidades, como isso tem acontecido na América Latina e em especial no Brasil?

Na América Latina, o processo de descentralização e autonomia das escolas, desenvolvido a partir dos anos de 1990, como por nós relatado na dissertação de Mestrado (MARTINS, 2000), representou o cumprimento de orientações de organismos internacionais como a ONU, OEA e Banco Mundial. Este último, segundo Oliveira (1992, p.22), “propõe a descentralização da administração da educação pública e fomento à expansão das escolas privadas e das escolas financiadas pelas comunidades.” A ampliação dos serviços educacionais não mantidos pelo Estado resultaria em uma variedade de ofertas que favoreceria a competição na busca de eficiência.

Para a concretização dessa eficiência, outros mecanismos precisaram ser utilizados, dentre os quais podemos citar as reuniões entre países com o intuito de discutir formas de aperfeiçoamento desse projeto educacional.

¹⁴ Este conceito é detalhado no capítulo sobre formação, destacando que a preparação para a Colegialidade é um dos enfoques desse processo.

Assim, vale destacarmos que, em 2002, representantes dos Ministérios da Educação de 33 países da América Latina e Caribe reuniram-se em Cuba, para discussão e aprovação do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC, que, sob coordenação da UNESCO, propõe concretizar os objetivos do Programa Educação para Todos¹⁵. Nesse documento são apresentadas algumas proposições de ações no sentido de superar problemas de qualidade e garantir a equidade. Um de seus focos estratégicos: “Os docentes e o fortalecimento de seu protagonismo nas mudanças educativas a fim de responder as necessidades de aprendizagem dos alunos”, apresenta a autonomia como uma das características necessárias aos professores para que as políticas de melhoria da educação se concretizem.

A su vez, hay que formar docentes con ánimo y competencias nuevas para encarar los desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI en el contexto actual de los cambios políticos, sociales, económicos, culturales, tecnológicos, del mercado laboral y de la sociedad del conocimiento y la información. Para que los docentes dispongan del entusiasmo y compromiso requerido para sus nuevas tareas, es necesario que se preste la debida atención a la salud laboral y al estado emocional en el cual se encuentran. De igual modo, hay que considerar a los docentes como sujetos y diseñadores de propuestas educativas integradoras y no como meros ejecutores de ellas; **como profesionales reflexivos, autónomos, creativos y comprometidos con el cambio educativo**; con competencias suficientes para desarrollar el aprendizaje informal y a distancia; y para relacionarse productivamente con otras modalidades educativas desvinculadas hoy de la escuela (PRELAC, 2002, p. 44, grifos nossos).

Esse enfoque do protagonismo docente e a sinalização da autonomia como um requisito necessário ao trabalho do professor, aparecem como uma tentativa de superar o que o texto do documento define como “una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa; y a un modo de trabajar de carácter individual más que cooperativo.” (PRELAC, 2002, p. 44) e a superação de políticas que tendem a considerar o professor como mero executor.

Essas novas características do trabalho docente fariam parte das mudanças necessárias ao processo de melhoria da qualidade dos serviços educacionais, afinal, de acordo com os propositores do PRELAC, os professores são o mais importante elemento na organização e na oferta dos serviços educativos, entretanto apontam a carência de políticas

¹⁵ O Programa Educação Para Todos nasceu em 1990, na sequência de uma Conferência Mundial realizada na Tailândia, tendo como objetivos proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos até ao final da década. O Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dacar, no Senegal, em 2000, reafirmou o empenho na *Educação Para Todos* e determinou que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso à educação básica gratuita e de boa qualidade. (UNESCO) http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu_programas.php

integrais que articulem formação inicial e em serviço, critérios para acesso e ascensão profissional, assim como de seu desempenho e sua responsabilidade por resultados.

No Brasil, como reflexo das discussões do PRELAC, estabelece-se, através do Decreto n.º 6755 de 29/01/2005, a política nacional de formação de profissionais do magistério que, como um de seus princípios, estabelece:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (Decreto 6755/2005, art.2º, inciso VIII).

Outro documento consultado foi o intitulado “Principais desafios na educação na América Latina e no Caribe: docentes, qualidade e equidade”, discutido no encontro organizado pela UNESCO, em Buenos Aires, no ano de 2011. Apesar de não fazer nenhuma referência à questão da autonomia docente, o referido documento, como o próprio título indica, destaca o papel do professor para o desenvolvimento das mudanças que objetivam a qualidade e equidade da educação e das condições de vida em sociedades marcada pelas desigualdades.

Referindo-se a recomendações da UNESCO, OCDE, Banco Mundial e PREAL, o documento acordado em Buenos Aires afirma que as políticas referentes aos professores devem considerar os seguintes aspectos:

- a) Los mecanismos de selección para el ingreso a la carrera docente debido a su impacto en la calidad de egresados y el estatus de la profesión
- b) El incremento real de la calidad de la formación inicial docente a través de una sólida formación en materias, pedagogía y una experiencia práctica consistente
- c) Acreditación reconocida y verificable de instituciones y programas de formación docente, incluyendo programas de desarrollo profesional docente sólidos
- d) Sistemas de evaluación del desempeño docente y competencias para graduación de nuevos maestros, basados en estándares acordados con gremios u organizaciones de docentes (UNESCO, 2011, p.2).

Os aspectos apontados referem-se à melhoria da formação docente e ao cuidado para garantir o ingresso e a permanência de bons profissionais; não há nenhuma referência à autonomia docente, apesar de se reconhecer a importância de sua participação nas políticas educacionais.

Mas o que seriam bons profissionais? Esta parece ser uma preocupação também do governo brasileiro que, em 2010¹⁶, institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, e apresenta, através do INEP, os Referenciais para tal Exame. Enquanto a Portaria estabelece para ingresso no magistério, a aprovação em avaliação pública, o documento produzido pelo INEP para consulta pública afirma que vários países apresentaram padrões para a profissão docente, e alguns fatores são recorrentes ao compor o perfil do bom professor. Assim, o referido documento apresenta 20 características do bom professor (ANEXO I), sendo que nenhum dos fatores sinaliza autonomia docente. Na verdade, são traçados padrões de comportamento, aos quais o professor deve se adequar, o que nos leva a crer que, apesar do governo brasileiro ter sido um dos signatários do Acordo do PRELAC, em 2002, que destacava a questão da autonomia docente dentro de um projeto de defesa do protagonismo docente, a elaboração de padrões de como exercer a profissão representa mais um processo de controle do que de valorização da autonomia.

O que parece uma contradição pode também nos indicar que a determinação de padrões para exercer a profissão tem como finalidade auxiliar o professor no uso de sua autonomia técnica, reforçando a ideia de que a autonomia docente possa estar sendo utilizada como estratégia para que os professores acreditem decidir e participar dos rumos da educação, mas, na verdade, estão apenas contribuindo para a concretização de um projeto educacional não idealizado por eles.

Assim, após a exposição do pensamento de diferentes autores e dos documentos consultados, acreditamos que **autonomia docente** refere-se à possibilidade do professor poder decidir sobre seu trabalho, o que, do ponto de vista técnico¹⁷, significa controlar procedimentos e, do ponto de vista ideológico, definir as finalidades de sua prática. As duas dimensões estão interligadas, entretanto a autonomia técnica é enfatizada nos processos de responsabilização individual presentes no atual contexto de performance e produtividade, o que acaba por negar a autonomia ideológica. Nesse processo, a formação, especificamente a continuada, constitui-se em uma das formas de instrumentalizar o professor para o uso de sua autonomia técnica, dentro dos padrões previamente definidos a partir de mecanismos como as avaliações externas.

Compreendendo, então, que a formação é um dos elementos que interfere na forma como o professor desempenhará suas funções, o que acarreta em possíveis exercícios de autonomia, passaremos, a seguir, a destacar algumas marcas do processo de formação docente.

¹⁶ PORTARIA NORMATIVA n.º 14, de 21 de maio de 2010 - Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

¹⁷ Técnica e ideológica foram expressões usadas por Jàen (1991) para adjetivar o processo de proletarianização. Utilizamos as duas expressões para qualificar uma forma de autonomia que se coloca em oposição aos processos de proletarianização apresentados pela referida autora.

5) FORMAÇÃO PARA AUTONOMIA: APRENDENDO A FAZER ESCOLHAS?

Em um contexto no qual os docentes são apontados como elemento principal para o sucesso das reformas educacionais, a formação docente tem tido destaque. Mas será que a preocupação com a formação do professor é algo que esteve presente em nossa história? O que essa formação tem oferecido ao professor? Tal formação tem propiciado aos professores fazerem as escolhas necessárias ao exercício da autonomia?

No presente capítulo buscaremos esclarecer que se as reformas educativas têm enfatizado o processo de formação docente, esse não é o único fator responsável pelos problemas educacionais, ou por suas soluções. Vários estudos apontam a necessidade das reformas educativas voltadas ao docente, dedicarem-se também, a fatores como as condições de trabalho, a valorização profissional. Esse destaque aos processos formativos tem acontecido em articulação com estes outros fatores?

Para responder a estas questões, inicialmente, apresentaremos um breve histórico sobre o processo de formação dos professores no Brasil e, em seguida, algumas das características do atual processo de formação que atrelada à ideia de aquisição de competências tem contribuído para que os professores percebam a si próprios como os principais responsáveis pelos resultados educacionais.

5.1) Um breve histórico

Nos documentos oficiais e nos discursos de governantes, a figura docente tem sido considerada um dos mais importantes fatores para a melhoria dos processos educacionais e, por essa razão, passa a ser fundamental investir em sua formação.

Entretanto, se observarmos a história educacional em nosso país, veremos que, durante muitos anos, o alto nível de formação não foi a marca dos nossos docentes, principalmente daqueles que atuavam nos anos iniciais. Ao contrário, como afirma Aranha (2006), referindo-se à realidade brasileira do sec. XVIII,

o descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, a partir do pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico (ARANHA, 2006, p. 227).

O quadro de pouca importância quanto à formação docente não chega a ser modificado nem mesmo com a criação da 1.^a Escola Normal no Brasil, em 1835, na

província de Niterói, pois, segundo Vilela (2000), a comparação entre os currículos das Escolas Normais e das escolas primárias indica que praticamente não se diferenciavam, exceto pelas questões metodológicas, as quais se resumiam, na época, ao domínio do método lancasteriano. Uma sólida formação dos educadores era substituída pela definição de padrões de comportamento.

Tal preocupação é ilustrada por Vilela (2000), que ao analisar o Regulamento de 1847, da província do Rio de Janeiro, afirma:

O comportamento do professor na escola, por exemplo, era descrito num capítulo à parte chamado 'regimem das escolas'. Nele, determinava-se desde a conduta do professor em sala de aula até a proibição de que se ausentasse da freguesia onde lecionava sem permissão da presidente da província, passando pela ida à missa aos domingos, orçamentos da escola, formas de avaliação e meios de punição dos alunos (VILELA, 2000, p.125).

O interessante é observar que essa fiscalização dos comportamentos docentes presentes nos atos normativos, que regulamentavam o ensino primário ou aqueles que estabeleciam regras para o ingresso na Escola Normal¹⁸, reforçavam o controle estatal sobre o corpo docente, contraditoriamente, em uma realidade de estatização da educação cujas Escolas Normais tinham como objetivo oferecer um conhecimento específico ao professor, fortalecendo seu *status* profissional.

Essa aparente contradição talvez seja explicada pelo fato de a educação representar um importante instrumento divulgador das ideias necessárias ao modelo hegemônico de desenvolvimento da época. Por essa razão, Vilela (2000) afirma que, em meados do séc. XIX, o professor poderia ser até mal formado, mas, com certeza, seria bem "vigiado".

Mesmo no período Republicano, não há superação da formação insipiente das Escolas Normais, agravada pelo seu aligeiramento frente à crescente demanda escolar, o que implicou a necessidade de mais professores e o aumento da presença feminina na docência. Alguns autores, como Ferreira (2002), destacam que o ingresso feminino no magistério contribuiu para a desvalorização da profissão; entretanto, para o autor, o ingresso da mulher no magistério só foi possível pelo processo de desvalorização pelo qual passava esta categoria. Por outro lado, autores, como Villela (2000, p.119), apontam que esse ingresso às Escolas Normais foi fundamental "na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado."

O ingresso feminino, seja decorrente de um processo de desvalorização profissional ou fruto de lutas por emancipação das mulheres, em uma sociedade marcada por valores

¹⁸ Como é o caso da província de Niterói que estabelecia ser necessário, para admissão na Escola Normal, apenas saber ler e escrever e apresentar atestado de boa conduta emitido pelo juiz de paz do local.

patriarcais, trouxe fortes consequências para o processo de formação docente. Como nos alertam Sousa et all (1996),

a desqualificação social da formação escolar das mulheres — algo do espírito que determinava, no início do século, que se trocasse, na Escola Normal, a geometria pelos trabalhos de linha e agulha — justificou, por extensão, a progressiva perda, por parte do magistério, da autonomia de ação e de conhecimento (Bruschini e Amado, 1988). Através do recrutamento de mulheres, que têm proverbialmente restringido seu espaço de circulação intelectual e social, foi possível naturalizar-se a ilegitimidade do professor como interlocutor e produtor do saber. Educadas dentro e fora da escola para serem submissas, era-lhes natural que o saber emanasse do livro, do professor, do diretor, do topo da pirâmide acadêmica ou administrativa, e não de suas próprias cabeças (SOUSA et all, 1996, p.66).

Estamos, assim, diante de uma realidade em que, para se garantir o número de professores necessários à demanda crescente das redes de ensino, é criado espaço para atuação feminina além do espaço doméstico; entretanto, mergulhadas em um contexto de submissão, as mulheres professoras são formadas nas Escolas Normais, as quais concebiam o magistério como um prolongamento das atividades maternas (NOVAES, 1992), o que pouco contribuía para sua qualificação como docente.

A associação da figura feminina ao cotidiano doméstico e à maternidade, em uma sociedade de valores patriarcais, influencia o processo de formação docente, em uma lógica de submissão que pode interferir na autonomia docente, principalmente quando associada à ideia de que a qualificação e a competência são pré-requisitos para seu exercício.

Se as Escolas Normais não representavam uma formação sólida para o exercício da docência, sua extinção com a transformação do magistério em uma das habilitações do antigo 2.º grau (Lei 5692/71) também, não. Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação do professor de 1.ª a 4.ª séries foi feita em um currículo disperso, contemplando de forma bastante resumida a parte específica de sua formação.

A LDB de 1996 transfere para o ensino superior a formação dos professores, que anteriormente acontecia nos antigos cursos de magistério, e faz referências aos processos de formação inicial e continuada, além da possibilidade de complementação pedagógica para os graduados em outras áreas que queiram se dedicar à educação básica. Tal mudança, mais do que superação dos anteriores modelos de formação, busca, na verdade, adequação às novas demandas da sociedade.

5.2) Formação de professores: adequação para produção de resultados?

Segundo Lessard (2006), no atual contexto econômico e político acredita-se que, para se manterem competitivos, os Estados precisam investir em uma mão de obra

altamente qualificada “e capaz de aprender coisas ao longo de sua vida profissional” (p.202). Tal necessidade provoca uma maior atenção ao ensino superior e às escolas de educação básica que formarão demanda para a graduação e, conseqüentemente, aos professores que atuam nesses níveis de ensino.

O foco nos professores, também, é apontado por Gatti (2008) que, ao analisar a política de formação continuada na última década, afirma que vários organismos internacionais, como o Banco Mundial, indicam o investimento em formação docente como prioridade, e de forma mais ou menos clara, em seus documentos, “está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso”. (p.62)

A formação dos professores é enfatizada para a concretização desse pensamento que vincula investimentos na educação e melhoria da mão de obra, presente na década de 1990. Tal pensamento substancia-se no contexto brasileiro, a partir da LDB (Lei 9394/96) que, segundo Scheibe (2003), representou uma ruptura com ideais democráticos que vinham sendo discutidos no processo de democratização da sociedade; significou uma reforma autoritária “consonante com o ajuste neoliberal”, para a qual era necessária uma nova formação dos profissionais da educação.

Assim, marcados por uma história de fragilidade da formação docente, nos deparamos com um discurso que valoriza o professor, ao reconhecer sua importância para a melhoria da qualidade educacional, como protagonista do processo, mas, ao mesmo tempo, o desvaloriza, pois suas experiências profissionais já não são válidas. Como afirmam Apple e Jungck (1990), os professores são levados a crer que precisam se apoiar nos “especialistas”¹⁹, afinal, nessa lógica, não estão preparados para as novas exigências do mercado, por isso precisam de uma melhor formação, o que aconteceria com um processo de formação continuada.

Nesse cenário, é necessário se investir na formação de professores para que tenham as capacidades e competências valorizadas pela economia e, assim, as desenvolvam em seus alunos. Porém, devido ao histórico de formação docente deficitária, conforme Gatti (2008),

muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

¹⁹ Os autores usam a expressão “especialistas” no sentido de “expert” em determinado assunto.

Na busca por uma educação que atenda às necessidades do atual modelo de desenvolvimento econômico, destaca-se, no processo de formação, a questão da competência que garantiria a competitividade fundamental para tal desenvolvimento. Segundo Gatti (2008), o termo competência é polissêmico, nem sempre é devidamente questionado e, ao mesmo tempo, acaba sendo mais bem aceito pelos educadores brasileiros do que o termo técnica, comumente relacionada ao tecnicismo.

De acordo com a referida autora, no atual contexto de formação, alinhada à ideia de competências, têm predominado os discursos cognitivistas, tanto nas propostas desenvolvidas com alunos quanto nas com os professores. Nessas propostas de formação, as competências e habilidades são “enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, ‘habilidade tal...’, ‘competência tal...’, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso (GATTI, 2008, p.63). A forma como tem se organizado esse processo de formação é comparado por Gatti ao procedimento de cozinhar.

Vale ressaltar que a compreensão de conhecimento como algo que possa ser “empacotado” é uma das consequências desse modelo que atrela à educação a lógica de desenvolvimento econômico inspirado em critérios mercadológicos, como nos adverte Severino (2011),

O sistema subverte ainda a lógica do conhecimento, eliminando seu processamento como construção dos objetos conhecidos. Torna-se mero produto, e não mais processo, experiência de criatividade, de criticidade e de competência. É literalmente tecnificado, objetivado, empacotado (SEVERINO, 2011, p. 8).

Dessa forma, valoriza-se o produto em detrimento do processo, o que traz implicações não só no processo de formação do professor, como também no trabalho com os alunos. Essa concepção produtiva de ensino, na qual currículo e ensino constituem-se em atividades para se alcançar resultados pré-determinados, reflete um modelo de racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002). O autor ainda destaca que

a racionalização também se expressa como um procedimento pelo qual as políticas públicas ficam fora de todo o debate ao serem fixadas como razões científicas ou técnicas. ‘Despolitizam-se’ ao se redefinirem como assuntos técnicos e, na prática, suas finalidades se impõem como assunto fora de todo o debate científico. (...) os professores aplicam os novos processos e materiais para alcançar os objetivos oficiais (CONTRERAS, 2002, p.103).

Contreras (2002) acredita que esteja acontecendo um processo de “despolitização”. Contudo, autores como Neves (2011) preferem denominar tal processo como “repolitização”. Tal fenômeno implicaria na formulação e divulgação de ideias para a legitimação social da

hegemonia de um grupo que constrói uma nova etapa de desenvolvimento do capitalismo. Assim, a discussão política não desaparece, apenas se dá em outras bases.

Nessa concepção política, na qual as questões técnicas, ligadas a procedimentos, ganham destaque, quando focamos a educação, observamos a compreensão de competência como algo que pode ser adicionado ao professor, desconsiderando-o como sujeito e, ao mesmo tempo, representando, segundo Scheibe (2003, p.4), uma perspectiva pedagógica individualista e imediatista e “coerente com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (...)”, consonante com as novas bases apontadas por Neves (2011).

São pilares básicos da formação para a mercantilização da vida: o empreendedorismo, na produção material da existência, e o colaboracionismo, na convivência entre os homens. Tais valores estimulam, na atualidade, em diferentes dimensões, a conciliação de interesses antagônicos, numa sociedade baseada em relações de exploração de dominação de classes. O empreendedorismo é a expressão, na produção material da existência, do individualismo como valor moral radical. Nesta ideologia, a realização humana é reduzida às possibilidades de sucesso material decorrente do esforço pessoal (NEVES, 2011, p. 238).

Scheibe (2003) e Neves (2011) destacam que, no atual contexto, direitos sociais são renegados, defende-se a ideia de que é possível conciliar interesses conflitantes, como do trabalhador e do empregador, e, ao mesmo tempo, se valoriza a ação individual. Tal realidade nos remete à questão da colegialidade, que, segundo Ball (2005, p.554), é “concretizada pela individuação e, na realidade, pela competição, além de ideias fixas sobre liderança e metas empresariais”. O autor aponta a colegialidade como uma das características do que classifica de pós-profissionalismo²⁰. Na lógica da Colegialidade são formadas equipes que definem metas a serem alcançadas, entretanto a busca para o cumprimento dessas metas acontece por iniciativa individual em uma relação marcada pela competitividade.

Tal perspectiva de trabalho em equipe é de extrema importância para fazer com que o professor se envolva, através de acordo coletivo, em todo o trabalho da escola, mas responda individualmente pelos resultados.

A formação como acréscimo de competências também tem como implicação, além do não reconhecimento do professor como sujeito, a disseminação de cursos de formação

²⁰ “O pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional. Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfaz os critérios de auditoria. (...) Com tudo isso, os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho. (...)” (BALL, 2005, p.543)

que desconsideram a diversidade da categoria docente, assim como suas necessidades e realidades. Nas palavras de Santos,

as concepções de formação elaboradas pelas instituições mesmo imbuídas dos mais nobres fins são marcadas por arrolar conhecimentos definidos por especialistas e destinam-se a professores vistos como um grupo homogêneo. A prevalência de uma atitude prescritiva e normativa para a formação revela a opção pelo emaranhado de idéias consideradas necessárias para torná-lo um melhor profissional, em que os professores são vistos como meros executores (SANTOS, 2005, p.11).

Desconsiderando ou deixando em segundo plano, situações de formação continuada como as que acontecem no trabalho, através da troca de experiências (TARDIF, 2007), assistimos ao desenvolvimento de cursos de formação alheios às necessidades individuais dos professores ou específicas da escola, que parecem contraditórios com o discurso de valorização, protagonismo e autonomia docente presentes em documentos oficiais como o Acordo PRELAC. Entretanto, se considerarmos que tal autonomia se limita à questão técnica, poderemos constatar que tais cursos são coerentes com o atual modelo de reforma, no qual se incentiva um processo de responsabilização do professor, pois, conforme Brito (2009),

o atual discurso enfatiza que ao professor corresponde a tarefa de responder a situações cotidianas no seu local de trabalho e aprender seu novo perfil social. Relativizam-se os aspectos sócio-políticos à medida que ao professor cumpre realizar seu trabalho independentemente do contexto e das condições reais de sua escola e de suas relações de trabalho (BRITO, 2009, p.93).

Como afirmamos anteriormente, em nossa compreensão, discursos como o presente no Acordo PRELAC valorizam apenas a dimensão técnica da autonomia, uma formação “padronizada” que desconsidera o contexto e pode reforçar ainda mais tal compreensão de autonomia, aumentando o compromisso do professor na implantação de propostas educativas que ele não ajudou a construir. Tal modelo de formação, ao desconsiderar as diferenças entre contextos, reforça ainda mais o processo de responsabilização docente, a partir da crença de “que é ele quem faz a diferença” e não uma articulação de fatores.

Acreditamos, assim, que o discurso de protagonismo docente, na verdade, atribui ao professor mais um papel de peça-chave ou de ator atuante em uma obra escrita e dirigida por outros, do que espaço para autonomia. Além disso, representa um recurso eloquente de convencimento dos professores no sentido de que podem participar e decidir.

Diante de uma realidade de valorização da dimensão técnica da autonomia, de formação padronizada e responsabilização docente, os professores parecem estar mergulhados em uma cultura de performatividade que emprega comparações e julgamentos

e no qual, conforme Ball (2005, p.543) “os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção (...)”.

Essas comparações são feitas a partir de resultados de avaliações externas às quais as escolas têm sido submetidas, no caso brasileiro, desde o final dos anos de 1980, mais especificamente 1988, quando, segundo Bonamino e Franco (1999), iniciaram-se ações voltadas à implantação e desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica – SAEB.

Essas avaliações ganham força à medida que aprofundam as relações globalizadas e competitivas fazendo com que os grupos hegemônicos, presentes no Estado, sejam desafiados a investir na qualidade da mão de obra e na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, que se desenvolvem aliados ao discurso da relevância do professor para a eficácia do ensino. Esse discurso, segundo Brito (2009),

(...) utiliza pesquisas sobre o efeito professor sobre o desempenho do aluno para extrair um único fator sobre o qual atuar: a influência da formação docente sobre os resultados em avaliações padronizadas (...) (BRITO, 2009, p.81).

Ao focar apenas a formação docente, são deixados de lado outros fatores que interferem na qualidade de ensino, como, por exemplo, condições de trabalho docente, condições sociais dos alunos, adotando-se a lógica de se capacitar o professor para que possua as competências necessárias apenas para garantir que seus alunos obtenham resultados “em provas padronizadas”, como alertado por Brito (2009). Essa lógica formativa, baseada nas competências, fortalece a profissionalização docente no sentido denunciado por Ball (2005), ou seja, os docentes terão seu profissionalismo reconhecido se seus alunos conseguirem demonstrar desempenho nas avaliações elaboradas por outros.

Os resultados dessas avaliações, muitas vezes apresentadas em forma de ranking, geram em toda a comunidade escolar e, especificamente, nos professores sentimentos de culpa, frustração e incapacidade. E, nas palavras de Ball (2005),

tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser o melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou esforçar-se para ser o melhor (...) No âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver (BALL, 2005, p.549).

Diante de uma realidade que parece oferecer aos professores mais poderes de decisão, mais autonomia, afinal são fundamentais para a melhoria da qualidade da

educação, os professores sentem-se fragilizados, pois, por mais que se esforcem, seus esforços podem não ser suficientes, quando comparados com os dos outros que também querem ser os melhores. Instala-se, então, uma relação de competição que rompe com os laços de solidariedade e coletividade, “que vê o homem como se fosse um átomo solto” (SEVERINO, 2011, p.8), o que ainda pode representar um processo de estranhamento do trabalhador em relação ao outro (MARX, 2004) e comprometer profundamente as relações dos docentes como uma categoria.

A formação, nesse quadro, tem importante papel, afinal propicia aos professores elementos, no caso em questão, domínio de competências que podem fortalecer seu exercício profissional, o controle de seu trabalho, sua autonomia. Todavia, o que esse processo de formação tem oferecido está diretamente vinculado aos resultados almejados em avaliações externas. Assim, aqueles grupos responsáveis pela elaboração de tais avaliações, indiretamente “ditam” a formação à qual os professores devem ser submetidos, estes, por sua vez, assumem papel de coadjuvantes, acreditando serem protagonistas. Tal formação, ao invés de favorecer o controle docente sobre seu trabalho, pode resultar em um processo de alienação, no qual os professores concretizam finalidades educativas projetadas por outros, no caso, aqueles detêm a hegemonia no Estado. Nas palavras de Brito (2009),

ao mesmo tempo em que o discurso sobre a educação de qualidade, da união teoria/prática, do melhor preparo do professor é formulado, é também elaborado um processo de avaliação que amplia o controle por parte do Estado sobre a profissão docente (BRITO, 2009, p. 99).

Deparamo-nos, então, com um processo de formação que, imerso em um discurso de valorização docente, na realidade, busca uniformizar procedimentos e construir uma identidade dos docentes como executores, e, para isso, a formação se resume a treinamento. Como nos alerta Ball (2005),

essa mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. (...) Durante o treinamento, o professor é ‘re-construído’ para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas (BALL, 2005, p.548).

Nesse modelo de formação que vem sendo construído, subtrai-se a questão política e eleva-se a questão da técnica como solução para os problemas apontados pelas avaliações que medem e classificam; o resultado dessa fórmula, não visa autonomia em outro sentido que não seja responsabilização. Sobre esta lógica, Lessard (2006) afirma:

(...) políticas de melhoria da escola centradas essencialmente na avaliação de rendimento dos alunos e em sua publicização para os pais, a quem se oferece a possibilidade de transferir sua criança para outra escola com melhor desempenho, em detrimento da escola de desempenho inferior (caso das escolas americanas sujeitas à legislação No Child Left Behind [Nenhuma criança deixada para trás], tendem fortemente para o lado da pressão e dos estímulos ao rendimento; não confiam muito em professores reflexivos, que desenvolvem ou adaptam modos de agir, aptos a garantir o desenvolvimento harmonioso e equilibrado dos alunos (LESSARD, 2006,p.209).

Tal quadro parece-nos desanimador, entretanto, Severino (2011) lembra-nos que a escola é um espaço em que vários projetos se entrecruzam. Assim, se lá são sentidos os reflexos de políticas classificatórias e meritocráticas, também se fazem presentes projetos alternativos ou de resistência defendidos pelos sujeitos participantes do cotidiano escolar.

Por mais que queiram uniformizar padrões de conduta dos docentes, as estratégias estabelecidas para transformar o indivíduo professor, no modelo de profissional pretendido pelos idealizadores das reformas educacionais e pelos processos de formação podem ser aceitas ou recusadas como destacado por Brito (2009).

Podemos, assim, afirmar que o projeto de formação que vem sendo implantado não contribui para maioria do sujeito, no sentido Kantiano, mas para a sua submissão à vontade do outro, no caso o empregador ou os grupos que atualmente controlam o Estado e que assumiram o papel de estabelecer o que deve ser aprendido. E como nesse modelo, valoriza-se a técnica em detrimento das discussões políticas e das finalidades educacionais, o máximo permitido ao professor é que escolha ferramentas para seu trabalho entre as alternativas apresentadas, pois o percurso a ser feito já foi estabelecido.

Vivemos, então, a configuração de uma realidade, na qual o processo de formação orienta-se pelo domínio de competências e visa padronizar comportamentos, desconsiderando a realidade social, além de incentivar relações de colegialidade. Tal processo contribui para incutir no professor “o que ele deve ser capaz de fazer”, a fim de concretizar uma concepção de educação que atenda às necessidades do atual modelo econômico e social. Nesse projeto educacional que vem sendo concretizado, o professor discursivamente, é tratado como figura central e atribui-se a ele autonomia, que, quando restrita à dimensão técnica, pode contribuir para a responsabilização individual docente.

Entretanto, temos que considerar que as propostas de formação podem ser organizadas para fortalecer ou romper com o panorama que vem sendo desenhado. Essa dupla possibilidade do processo formativo pode interferir no trabalho docente, fazendo com que o professor incorpore o perfil de profissional que vem sendo para ele traçado: técnico, “repolitizado” (NEVES, 2011), detentor de uma competência, principal responsável pela qualidade da educação e principalmente, pelo desempenho de seus alunos em avaliações

sistêmicas; mas pode também contribuir para que ele questione tal projeto e busque construir outros modelos, nos quais possa refletir sobre a finalidade da educação, de seu trabalho, possa fazer escolhas e expressar os motivos que o fizeram escolhê-las, possa exercer sua autonomia docente.

Assim, considerando que a autonomia docente é algo que depende do indivíduo, mas se fortalece nas relações em grupo e pode ser usada como resistência à proletarização docente ou para defesa de profissionalização, a qual é fortalecida muitas vezes por um processo formativo que dá novos contornos não só à compreensão de profissionalização, como à própria ideia de autonomia, iniciamos, então, no próximo capítulo, a apresentação do campo de investigação, a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa e análise de dados referentes aos temas trabalho e formação.

6) OS PROFESSORES E SEU CONTEXTO: TRABALHO E FORMAÇÃO

Em nossa busca por compreender como os professores da rede municipal têm construído seu conceito de autonomia docente e, conseqüentemente, como tal construção tem influenciado no desenvolvimento do trabalho pedagógico, entendemos ser importante caracterizar os professores sujeitos de nossa pesquisa, o contexto em que realizam seu trabalho, assim como sua formação.

Assim, iniciaremos apresentando um pouco realidade da rede de ensino pesquisada e o perfil das escolas participantes do estudo.

6.1) Rede municipal de Juiz de Fora: um panorama.

A rede municipal de ensino de Juiz de Fora, é composta por 131 escolas (incluindo creches, educação infantil – 4 e 5 anos, Ensino Fundamental e EJA²¹) e atende a 47.122 alunos. Conta com 3561 professores²², dentre os quais 361 não possuem graduação²³, ou seja, 10,1%; um significativo número possui pós-graduação, incluindo Mestrado e Doutorado. Tal nível de qualificação está diretamente ligado à chamada Lei do quadro do magistério - Lei n.º 7565 de 1989 - que garante acesso (que implica aumento salarial) aos professores a partir do seu nível de formação. Assim, um professor da rede municipal, anos iniciais, graduado²⁴, ingressa com remuneração equivalente a R\$1175,44²⁵ para uma jornada de 20 horas (sendo 15 horas de regência e 5 horas para as atividades extraclasse)²⁶; quando efetivo, tem direito a um acréscimo sobre o salário base, de 20% no caso de possuir especialização, 50% Mestrado e 100% para Doutorado. Essa mesma lei supracitada garantiu o direito à licença remunerada para aperfeiçoamento profissional.

Vale ainda ressaltar uma especificidade da rede municipal de Juiz de Fora: a organização da jornada semanal do magistério de 20 horas, distribuídas em 15 horas de regência e 5 horas de extraclasse, foi regulamentada pela Lei 9732/2000, portanto anterior à

²¹ EJA – Educação de Jovens e Adultos.

²² Dados obtidos através do Educacenso. Censo Escolar 2012, dados preliminares até 30/05/2012.

²³ Dados obtidos no Educacenso, Censo 2012, Relação de docentes sem formação superior. Aqui estão incluídos todos os docentes, até os que atuam nas creches (0 a 3 anos).

²⁴ O salário inicial para um professor dos anos iniciais que só possua o magistério Ensino Médio é de R\$ 797,51 para uma jornada de 20 horas semanais, sendo 15 horas destinadas a regência e 5 horas para atividades extraclasse.

²⁵ Valores estabelecidos em maio de 2013. Fonte: Sindicato do Professores de Juiz de Fora (SINPRO/JF). Disponível em <http://www.sinprojf.org.br/seusdireitospisossalariais.php>

²⁶ Essa distribuição do tempo foi modificada a partir de agosto de 2014, como resultado do movimento de greve do primeiro semestre de 2013, passando a ser 13h e 20 minutos para a regência.

Lei do Piso Nacional (Lei 11.738/08) que reafirma o direito à parte da carga horária docente destinada a atividades extraclasse. Se essa Lei municipal de 2000 representou um avanço no sentido de garantir ao professor tempo para atividades que vão além da regência, criou um complicador, a partir do momento em que seu texto trazia a afirmação de que as atividades docentes extraclasse não deveriam ser obrigatoriamente exercidas na escola. Como a citada Lei não detalhou a quais atividades se referia, todas puderam ser incluídas. Isso trouxe muitas dificuldades para as equipes escolares na realização de reuniões coletivas nos tempos destinados às atividades extraclasse, já que muitos professores justificavam não ter que cumprir esse horário dentro da escola.

Para resolver esse impasse, a administração municipal, em 2006, criou, através da Lei 11.169/2006, a possibilidade da realização de reuniões pedagógicas remuneradas, através do acréscimo de 4%²⁷ no salário dos professores que comparecessem às reuniões mensais, agendadas pela direção, destinadas a planejamento e discussões administrativas e pedagógicas, com duração de até 4 horas. O texto da Lei não prevê nenhuma punição para quem não comparece à reunião, apenas o abono aos presentes.

Além desses benefícios, os professores da rede municipal contam, ainda, com a chamada Ajuda de Custo para Valorização do Magistério Público (ACVM), aprovada pela Lei 10367 de 2002, que constitui o repasse de um valor anual²⁸ aos professores, para utilização em compra de livros, equipamentos, materiais didáticos e participação em cursos que auxiliem em sua qualificação profissional.

A referida lei de 2002 criou, também, o chamado Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – FAPEB, com a finalidade de dar suporte financeiro à execução de projetos e ao desenvolvimento de pesquisas realizadas pelos professores da rede municipal em suas escolas. É importante destacar que tais benefícios foram resultados de mobilização do magistério municipal, a custo de muitas paralisações e greves. Segundo dados do SINPRO, aproximadamente 60% dos profissionais da rede são sindicalizados.

Além disso, a Secretaria de Educação tem ainda o Centro de Formação de Professores (CFP), que oferece cursos organizados conforme a demanda da rede. Para isso, conta com a participação de profissionais da própria rede e de diferentes instituições, além de cursos que são realizados por meio de convênios com o Ministério da Educação ou a Secretaria Estadual de Educação, como é o caso do Pró-Letramento, o Gestar (Gestão da Aprendizagem Escolar) e o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Como afirmado anteriormente, dentre as 131 escolas da rede, a partir dos critérios nota no IDEB e nível de formação, selecionamos 4 (quatro) escolas. Em nosso primeiro contato com a direção das escolas, todas foram extremamente receptivas e autorizaram,

²⁷ A porcentagem aumentou e, atualmente, esta reunião é conhecida como reunião dos 10%.

²⁸ No ano de 2013, o valor do ACVM foi de R\$ 700,00

ainda durante o encontro, a realização da pesquisa, com exceção da diretora da Escola Primavera²⁹, que disse ter que consultar aos professores, pois, segundo ela, “naquela escola tudo é muito discutido”³⁰. Alguns dias depois, a resposta também foi favorável.

Para facilitar a compreensão dos dados obtidos, apresentamos uma breve caracterização das escolas pesquisadas.

A Escola Verão³¹ está localizada em um bairro da zona norte de Juiz de Fora, uma região que tem crescido nos últimos anos, e atende a 315 alunos³², oferecendo Ensino Fundamental (anos iniciais) e EJA. Tem um total de 36 professores. Apesar da formação de seus docentes não se destacar em relação ao que se tem na rede como um todo, seus resultados no IDEB (5,4 em 2007 e 2009) estão acima dos resultados da rede (vide APÊNDICE B).

Na zona sul, estão localizadas as escolas Outono e Inverno. Ficam em bairros carentes, de baixo nível socioeconômico. A Escola Outono atende a 564 alunos, oferecendo educação infantil (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (1.º ao 9º ano). Com um total de 74 professores, o nível de formação não se destaca em relação à rede e seus resultados no IDEB (2,8 em 2007 e 3,7 em 2009) ficaram abaixo dos resultados da rede. Além disso, chamou-nos a atenção a discussão, nessa escola, sobre a possibilidade de trabalharem com apostilas elaboradas por um sistema de ensino. Esse fato que poderia ter implicações no conceito de autonomia, não se confirmou *in loco*.

Já a Escola Inverno, anteriormente atendia apenas aos alunos dos anos iniciais Ensino Fundamental, porém desde 2007, por determinação da Secretaria de Educação, passou a atender aos alunos dos anos finais, para dividir a demanda com outra escola vizinha. O atendimento a esse novo público trouxe alguns desafios para a escola, a começar pela própria estrutura física que não recebeu nenhum investimento por parte do poder público e parece não comportar adequadamente os adolescentes. Esse é um aspecto que mereceu atenção em nossos estudos, pois percebemos uma forte associação entre manutenção da estrutura física e direção das escolas, o que, muitas vezes deixa a Secretaria de Educação em “segundo plano” e parece interferir na compreensão de autonomia.

Assim, atualmente, a Escola Inverno atende a 455 alunos (2.º ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA) e tem em seu quadro 67 professores que se destacam por sua formação, com um número significativo de docentes com Mestrado. Entretanto, em 2007,

²⁹ Importante destacar que a escolha dos nomes não esteve ligada a nenhuma ideia de valorização; a primeira escola que tivemos contato, recebeu o nome de Verão, estação que estávamos na época.

³⁰ Notas de campo em 01/03/2012.

³¹ As demais seguiram a ordem das estações conforme o cronograma de acesso às escolas.

³² Os dados sobre número de alunos e de professores de cada uma das escolas foram obtidos através do Educacenso. Censo Escolar 2012, dados preliminares até 30/05/2012.

seus resultados no IDEB (3,7 em 2007 e 4,4 em 2009) ficaram abaixo do alcançado pela rede.

Finalmente, a Escola Primavera localizada em uma região próxima do centro, é conhecida dentro da rede municipal como uma das suas melhores escolas. Sempre há comentários de que seus alunos são de classe média e que “todos os professores” querem trabalhar lá. Tais considerações precisaram ser aprofundadas durante a pesquisa, pois indicam fatores que interferem no trabalho docente e na compreensão de autonomia. A escola atende a 935 alunos do Ensino Fundamental (1.º ao 9º ano e EJA - Anos finais), funcionando como um polo para a inclusão de alunos com deficiência visual. Seus 85 professores têm um bom nível de formação e seus resultados no IDEB (5,4 em 2007 e 6,9 em 2009) estiveram bem acima do resultado alcançado pela rede.

É interessante destacar que, além das variáveis: nível de formação e resultados no IDEB, cada uma das escolas, pelas suas características, acabou por nos fornecer outros elementos presentes nas reflexões sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, sobre a compreensão do conceito de autonomia pelos professores. Esses elementos seriam: *a)* as relações entre Secretaria de Educação e as escolas; *b)* as condições socioeconômicas da comunidade escolar; e foram incluídos em nosso instrumento de coleta de opinião e nas entrevistas.

6.2) Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

Para nossos estudos, contamos com a participação de 91 professores que responderam ao instrumento de coleta de opinião, dos quais 89% eram do sexo feminino, o que reafirma a predominância de mulheres na atividade do magistério. Destes, nove professoras contribuíram participando da entrevista.

Em relação à faixa etária, podemos afirmar que apresentam características de um grupo mais maduro e experiente, já que 73,7% enquadram-se na faixa etária de 31 a 50 anos (APÊNDICE K) e 67,1% atuam no magistério há mais de uma década, como pode ser observado na tabela da página seguir.

Tabela 1 - Tempo de magistério (Q. 5)

		Frequency	Percent
Valid	Até 1 ano	2	2,2
	2 a 5 anos	7	7,7
	6 a 10 anos	18	19,8
	11 a 20 anos	28	30,8
	21 a 30 anos	28	30,8
	Mais de 30 anos	5	5,5
	Não respondeu	3	3,3
	Total	91	100,0

Fonte: MARTINS, Autonomia: significados e implicações na formação e no trabalho docente, 2012

Em relação às nove entrevistadas, quanto a tempo de magistério, a maioria (seis) se enquadra na quarta faixa (11 a 20 anos); as outras três professoras se dividem da seguinte forma: uma se enquadra na segunda faixa, com 2 anos de magistério; outra, na terceira faixa, com 10 anos de magistério; a mais experiente, na quinta faixa, com 28 anos de magistério.

Quanto à formação, os dados coletados revelaram que nossos sujeitos de pesquisa têm boa qualificação profissional; dos que responderam ao instrumento de coleta, 81,3% têm especialização. Dos 91 professores, 8,8% possuem Mestrado e 3,3% Doutorado. Esse nível de qualificação também é evidenciado no perfil das professoras que responderam às entrevistas: uma professora (11,1%) possui apenas Ensino Médio; quatro professoras têm graduação (44,4%); três concluíram especialização (33,3%) e uma possui Mestrado (11,1%).

Das professoras entrevistadas, cinco (55,5%) cursaram Pedagogia na Graduação, duas (22,2%) cursaram Normal Superior, uma (1,1%) fez o curso de Geografia e uma (1,1%) tem apenas o Magistério, Ensino Médio. Muitas das falas revelaram que a escolha pelo curso esteve ligada ao fato do magistério ser a opção disponível no local ou a mais adequada para o seu momento de vida, como parece ter sido o caso de Acácia que revelou ser sua intenção inicial, fazer o curso de Direito, mas como as condições financeiras não permitiram, “optou” por cursar Pedagogia.

Ah! Na época eu tava assim... Na verdade, eu queria fazer Direito, só que as condições financeiras não permitiam fazer um cursinho na época, aí eu

“não vou passar no curso de direito” [...] (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/2013).

A situação financeira fez com que o magistério fosse, para Girassol, a oportunidade de trabalhar em uma área que ela avaliava como melhor que o comércio.

[...] e aí minha mãe me colocou pra trabalhar num comércio, aí eu cheguei em casa chorando, falei: “não quero isso de jeito nenhum”. Aí a gente era meio pobrezinha, minha mãe falou: “Então, vou te colocar num curso técnico que você pode trabalhar depois formar, você pode... né atuar na sua área”. Aí eu fiz técnico em magistério no [...] (Professora Girassol, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

As limitações encontradas por Íris na vida do interior e as vividas por Dália, frente ao número de filhos e as dificuldades do casamento, fizeram com que o magistério fosse para as duas uma possibilidade profissional, como revelam em seus depoimentos:

Eu acredito que por causa da criação, da influência, sou do interior. Então, no interior, onde meus pais moram e..., eu não tinha muito acesso a outras profissões, então as profissões das quais eu tive acesso, eram as profissões voltadas para o serviço público e as profissões da área do comércio, só esses tipos de profissão; então eu não me envolvi com conhecimentos na época que talvez me despertassem atenção para outra área... (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13)

Eu fiz primeiro, eu fiz segundo grau, aí eu casei. Tive minha primeira menina com 10 meses de casada, aí eu engravidei (risos). Quando a primeira tinha oito meses, eu engravidei da segunda, aí meu ex-marido foi transferido para Vitória, logo que a segunda nasceu eu fui pra lá. Aí, aqui, eu fui fazer o normal de ...?

E: De 3.º ano?

Dália: 3.º ano de segundo grau, até por insistência da minha mãe, porque ela falou “se não você fica sem nada”, não sei mais o quê...(Professora Dália, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13)

Em relação ao vínculo empregatício, o grupo de entrevistadas revelou um número maior de contratados comparado ao número revelado no instrumento de coleta de opinião. Dentre as entrevistadas, cinco são professoras efetivas (55,5%) e quatro (44,4%) são contratadas. Enquanto, dos 91 professores, 67% eram efetivos e apenas 33% eram contratados.

Como já dito, acreditando que, para compreender o pensamento dos sujeitos entrevistados, é fundamental conhecer o contexto em que atuam, e, também, que autonomia docente precisa ser compreendida a partir das relações de trabalho desse professor, orientamo-nos a partir do mapa conceitual exposto anteriormente na página 18, para apresentarmos nossas reflexões com base nas informações obtidas no campo de pesquisa.

Assim, a partir de agora, abordaremos a caracterização do trabalho docente na rede municipal de Juiz de Fora, em seguida, a formação dos professores participantes da pesquisa. A questão da autonomia, na compreensão dos professores pesquisados, por ser o foco de nosso estudo, será tratado especificamente no capítulo sete.

6.3) O trabalho docente na rede municipal de Juiz de Fora

Para facilitar a compreensão dos leitores sobre a realidade na qual atuam os professores participantes da pesquisa, optamos por apresentar a categoria trabalho docente, a partir de 3 (três) subcategorias que se complementam, as quais seriam: o tempo e as condições de trabalho; os processos de profissionalização/proletarização, responsabilidade/responsabilização, nos quais se destacam os mecanismos de avaliação externa ; e, finalmente, as relações docentes.

6.3.1) O tempo e as condições de trabalho

Um dos elementos que se destacou durante nossas leituras e também nas entrevistas foi o fator tempo de magistério. Foi possível perceber que os professores participantes da pesquisa se constituíram em grupo com significativa experiência profissional. Dos professores participantes da pesquisa, 67,1% atuam há mais de 10 anos, 36,3% têm como tempo de exercício de magistério de 21 a 30 anos ou mais, estando, portanto, em um período próximo a aposentadoria³³, ou até mesmo, já aposentados e trabalhando em um novo contrato; o que parece ser o desejo da Professora Girassol, com 28 anos de magistério, que quando questionada sobre aposentadoria respondeu:

E³⁴: - E você vai aposentar e vai parar ou vai continuar?

Girassol: - Não, acho que não, acho que vou continuar (risos)

E: - É, você tem cara de que vai continuar (risos).

Girassol: - Não consigo ficar em casa não. (Professora Girassol, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12)

Destacamos, ainda, que dos 91 professores que responderam ao instrumento, 50,5% têm um segundo vínculo empregatício, destes apenas 6,5% o exercem em atividade que não o magistério. A realidade de dupla jornada profissional também é vivida pelas

³³ Tempo para aposentadoria especial de professor 30 anos de exercício do magistério para homem e 25 anos para mulher. <http://www.previdencia.gov.br/conteudoDinamico.php?id=127>

³⁴ A letra E indica fala do entrevistador, o nome das professoras foi substituído por nome de flores, a fim de garantir o anonimato.

professoras entrevistadas; desse grupo, apenas duas trabalham em um único turno, as outras sete (77,7%) trabalham, já há algum tempo, em dois turnos, o que é justificado devido aos baixos salários, como pode ser observado no depoimento a seguir:

Trabalho em duas escolas, porque o salário não dá! (risos) Trabalho aqui como efetiva. Aqui já tem um tempinho, então, assim o salário fica um pouco melhor que na época que comecei a trabalhar como contratada e, pra completar, eu pego um cargo de contrato, bem mais tranquilo que antigamente, né?! (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13)

Os baixos salários e o fato de a maioria dos entrevistados ser o principal responsável ou “completar meio a meio” o sustento da casa, como pode ser observado na tabela (Vide Apêndice M), ilustram bem a afirmação de Gatti e Barreto (2009), apresentada anteriormente no terceiro capítulo, que para a maioria dos professores, a docência não é entendida como um trabalho complementar e que, também, o magistério, muitas vezes exercido em dupla jornada, não facilitaria, mais do que outras profissões, a conciliação entre vida doméstica e profissional. Inclusive, podemos afirmar que a dupla jornada interfere diretamente na forma como o professor tem vivenciado o tempo da docência.

Nas entrevistas, é possível identificar significados diferentes para o tempo na escola. Compreendido como exercício profissional, o tempo possibilita amadurecimento e segurança. Esta forma de vivenciar o tempo é comparada, pela professora Acácia, ao ato de dirigir.

Não adianta, é igual quando você tira carteira pra dirigir carro, você não consegue andar sozinha, você tem muita dificuldade, tem medo de tudo, é a mesma coisa quando você forma, você tem medo de tudo, você fala: “Meu Deus do céu, eu entrei em sala de aula, e agora?” E o carro é a mesma coisa, eu acho que é isso, é a segurança que a gente pega com a experiência.(Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista,27/02/2013)

Essa influência do tempo, da forma como é vivenciado, é destacada por Tardif (2007, p. 88) “com o tempo, os professores aprendem a conhecer e a aceitar seus próprios limites. Esse conhecimento torna-os mais flexíveis. Eles se distanciam mais dos programas, das diretrizes e das rotinas (...)”.

O referido autor chega a afirmar que essa experiência permitiria ao docente um domínio progressivo do trabalho, “abertura essa ligada a uma maior segurança ao sentimento de estar dominando bem suas funções.” (TARDIF, 2007, p. 88). Essa segurança obtida através do tempo de exercício profissional é expressa no depoimento da professora Alecrim, ao responder sobre o que mudou nela desde o seu início de carreira.

A segurança. Eu tenho mais segurança de fazer determinadas coisas, de arriscar, de tentar. De não deu certo, vamos por outro caminho, é...

Criatividade. Eu acredito também, eu acredito que assim, hoje, eu consigo interligar muito mais as matérias, é..., os conteúdos, é..., puxar muito mais determinado conteúdo pra vida do aluno e vice-versa, coisas dele, eu acho. (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

As falas das professoras da Escola Verão indicam, também, essa segurança adquirida com o tempo, como pode ser visto a seguir:

Ah! Muita coisa! Primeiro, hoje em dia, eu me sinto muito mais segura, até pra eu precisar rever meus planejamentos, improvisar o que for preciso, encarar novas situações. Hoje, eu me sinto muito mais segura. Acho que isso foi o que mais mudou. Antes eu precisava de um tempo muito maior pra eu preparar meu planejamento. Pesquisa muito mais intensa do que eu vou fazer, do que eu preciso trabalhar... Hoje em dia, eu consigo pegar já com um grau maior de facilidade (Professora Gérbera, Escola Verão, Entrevista, 18/12/12)

Gérbera demonstra, em sua fala, que a experiência profissional a permite fazer, com mais segurança, o seu trabalho, a ponto de, em algumas situações, poder até improvisar, o que, muitas vezes, pode ser compreendido como autonomia. Outra professora, Gardênia, ao descrever a sua segurança decorrente da experiência profissional, parecia ter “ganhado asas”. Quando a questionamos se poderíamos fazer tal afirmação, ela logo respondeu:

Ah! Sim! Isso, pode, pode, pode! Com o tempo eu fiquei mais livre pra voar né?! (risos) (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12)

Esse tempo ligado ao exercício profissional que favorece a segurança, a criatividade e “dá asas para voar”, provavelmente é o tempo ao qual se referiram os professores no instrumento de coleta de opinião, quando apresentamos algumas afirmações sobre situações (vide APÊNDICE P) que estariam ligadas à autonomia, e frente à afirmação “O tempo de profissão fortalece a autonomia docente.” (Q.11.7), 75,8% afirmaram que sim.

Entretanto, no instrumento de coleta de opinião, um dos professores respondeu que o tempo de profissão pode fortalecer e não fortalecer “*Depende de como for gasto esse tempo*”. Essa afirmação pôde ser melhor compreendida, a partir das entrevistas, as quais revelaram que o tempo como exercício profissional, experiência pode favorecer a autonomia, a liberdade de criação. Entretanto, a vivência do tempo de forma intensificada pode comprometer essa criação à medida que não se tem tempo para se pensar o novo.

A intensificação do tempo compromete também a realização do trabalho coletivo, ao impossibilitar uma maior frequência de reuniões, o que fica evidenciado nas falas das entrevistadas que buscam “qualquer” possibilidade de tempo para discutirem:

A gente conversa nos ônibus, nas reuniões a gente conversa quando... É difícil muito tempo, né?! E só mesmo a caminho e durante as reuniões (Professora Hortênsia, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

Não... Ah! Então, assim, reunião pedagógica quando sobra um tempinho ou conselho de classe, mas como são poucos, né?! Mas a gente sempre tenta, na porta dá um recado, comentar alguma coisa, mas estamos sempre procurando se entrosar (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12).

Gatti (2009), em sua pesquisa, aponta a necessidade de se diferenciar o tempo que o professor emprega no ensino e o tempo de trabalho do professor, que inclui as atividades que vão além de ministrar aulas, como prepará-las, corrigir cadernos e avaliações, estudar os temas a serem trabalhados. E quando, consideramos que a maior parte dos professores tem assumido dois cargos, essas atividades também são dobradas e sobrecarregam o professor. É o que nos conta a professora Alecrim, ao se referir à sua organização de atividades a serem feitas no seu dia de extraclasse.

Preparando o tempo todo! Todas as noites, desde o início de fevereiro, alguma coisa eu tenho que fazer. Tenho que imprimir, eu tenho que resolver, tenho corrido e o meu dia de extraclasse é o dia que eu vou com listinha, eu já vou com a lista dentro da bolsa. Hoje, eu já fui dando aula e já (sss)³⁵ tudo o que eu preciso, o que tenho que fazer amanhã, fazer depois (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

O reconhecimento desta demanda de trabalho além da sala de aula tem, segundo Arroyo (2004), se refletido em uma das mais atuais reivindicações “para que os tempos docentes não sejam apenas de aulas. São reivindicados tempos de estudo e de gestão coletiva” (ARROYO, 2004, p. 189). Isso não é diferente na rede municipal de Juiz de Fora. Após uma greve³⁶ de 22 dias, entre os meses de abril e maio de 2013, os professores da rede municipal conseguiram que as atividades extraclasse correspondam a 1/3 de sua jornada (6 horas e meia) como previsto na Lei 11 738/2008³⁷, que instituiu o Piso nacional do magistério. Os acordos firmados para garantir o fim da greve reduziram o tempo de

³⁵ A professora faz este som aliado à mímica de estar escrevendo.

³⁶ O SINPRO apresentou como principais conquistas desse movimento: a redução de cinco minutos no módulo/aula dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de 31 de julho/2013, implementação definitiva, em 2014, da carga horária estabelecida pela Lei do Piso, reajuste salarial de 6,5%. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi necessária a inclusão de mais um profissional em cada turma, de forma a permitir a diminuição do tempo de jornada do professor e a garantia do tempo de aula dos alunos. Isso, na prática resultou no fechamento de bibliotecas e cancelamento de projetos, no segundo semestre de 2013, para que esses profissionais pudessem assumir as aulas junto às turmas.

³⁷ Art. 2º, § 4º - Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Lei 11.738/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm

trabalho do professor dentro de sala de aula (vide nota de rodapé n.º 26), mas trouxeram perdas na carga horária do aluno e alterações, que vêm se desenhando, na organização curricular de cada escola.

Para garantir esse tempo a ser utilizado nas atividades que vão além da sala de aula, a rede municipal de Juiz de Fora organiza o trabalho nas turmas de anos iniciais, de forma que os alunos tenham mais de um professor. Essa divisão de trabalho tem sido adotada em outras redes de ensino e, para Santos e Oliveira (2007), suas consequências precisam ser estudadas. Apesar de não ser o objetivo do presente estudo, os depoimentos das professoras entrevistadas nos forneceram algumas pistas sobre essa nova divisão do trabalho.

A primeira é que o professor passa a ter que se relacionar com outro profissional para conhecer melhor a sua turma e poder fazer um trabalho integrado, como nos mostra a professora Camélia

Eu sinto assim, eu pelo menos com a minha professora, né?! - ... que complementa, - a gente sempre tá conversando, trocando ideias, então, assim, na terça-feira não estou, na quarta fico sabendo de tudo que aconteceu, o que eles fizeram e o que eles vão fazer na próxima aula, até pra gente não dá, né?! Sei lá... (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12).

Se considerarmos que os professores vivem uma falta de tempo, será que conseguirão o tempo para o diálogo necessário ao planejamento pedagógico? Essa dificuldade pode ser ampliada quando, por exemplo, um professor não tem cargo completo na escola e lá comparece apenas em alguns dias.

E: - O tempo é o que prejudica o seu andamento?

Camélia:- Sim... Sim, até porque professor de Educação Física vem, dá uma ou duas aulas, e nesse meio tempo a gente não se encontra tanto. Então, a gente procura sempre. Vai ali toma água, fala um oi e troca uma ideia, toma um café e troca uma ideia, sempre nesses momentos (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12).

Essa forma de organização do trabalho requer ainda mais momentos de encontro e podem despertar no professor “a sensação de sobrecarga”, principalmente, quando a escola opta por deixar para os professores que complementam a carga horária, atividades vistas como “acessórias”, como desabafa a professora Acácia:

Eu tenho menos tempo. Ai, o que eu vou fazer agora? Eu... Eu gosto que criança copia as coisas no quadro, eu não vou poder fazer isso mais não, eu vou ter que tacar folha no caderno pra colar, textos e mais textos no caderno, e livro, e... E... Evitar de criança copiar as coisas no caderno, porque não dá tempo, não vai dar tempo, eu vou ter que correr. E vou focar mais em Matemática e Português, já... ,já falei isso aqui na escola, vou focar

mais em Matemática e Português. História e Geografia, eu vou dar uma pincelada, porque infelizmente não dá tempo, é complicado. (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/2013).

Essa professora fica ainda mais ansiosa quando pensa que, para ter seu tempo para as atividades extraclasse, terá ainda menos tempo com seus alunos, e aí completa:

E agora eu acho que vai piorar, como é que eu faço com o conteúdo do 5º ano, que é enorme, se eu tiver que... São duas horas, né?! Duas horas a menos mais ou menos, um pouquinho mais. Como é que eu faço com o conteúdo do 5º ano? Eu acho muito complicado. (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/2013).

Essa preocupação com a falta de tempo para trabalhar também é manifestada pela professora Alecrim, quando afirma: “Mesmo conteúdo e muito menos tempo. É essa a questão!”. Ela chega a apresentar uma possível solução para esse problema:

Então, é necessário, mas eu acho que tem que se repensar a questão do professor que está ficando no extraclasse pro regente. Eu acho que tem que repensar, eu acho que de repente teria que desmembrar conteúdo mesmo, uma disciplina, por exemplo, pra esse professor pegar. (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

E por que esses professores, chamados de “regentes”³⁸, por ficarem a maior parte do horário com a turma, têm sofrido tanto com essa falta de tempo? Provavelmente, porque se sentem responsáveis pela aprendizagem de seus alunos, ou melhor, pelos resultados que seus alunos apresentam em avaliações externas, afinal cabe a eles trabalhar com os conteúdos que são verificados nessas avaliações, é o que deixa claro a fala da professora da Escola Inverno, Acácia: “É complicado porque você não consegue cumprir o conteúdo, aí o que acontece, o IDEB da escola vai lá no chão” (Entrevista, 27/02/13).

A organização do tempo de trabalho do professor tem trazido consequências para o tempo de aprender do aluno, pois esse ritmo acelerado, “corrido”, marcado pela produtividade medida em avaliações externas, faz com que não se possa “perder” tempo. Sampaio (2002) destaca que a escola preocupada em não perder tempo³⁹, acaba por valorizar aprendizagens vinculadas ao desempenho cognitivo e ainda em campo restrito – português e matemática.

³⁸ Na rede municipal desde julho de 2013, adota-se a denominação Regente I, para o professor que fica 13 h e 20 minutos semanais com os alunos, e Regente II, aquele que além do Professor de Educação Física, permanece com os alunos o número de horas necessárias para completar as 20 horas semanais.

³⁹ Afinal, segundo a autora, em algumas escolas da rede estadual do RJ, como as participantes do Programa Nova Escola, os professores recebiam gratificação a partir do desempenho dos alunos.

Esse aumento de demandas de trabalho e a preocupação com o resultado da aprendizagem dos alunos fazem com que os professores vivam de forma “tensa” o tempo na escola e ilustra bem a afirmação de Garcia e Anadon (2009)

As novas exigências no processo de trabalho escolar e docente resultam na intensificação do trabalho pelo menos sob dois aspectos: a intensificação pela ampliação das demandas profissionais na vida das professoras, impelidas desde uma perspectiva administrativa e burocrática; e a autointensificação, pela exploração do sentimento de profissionalismo das professoras e de suas autoimagens calcadas no cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância.(GARCIA E ANADON, 2009, p.69)

Assim, quando o professor anteriormente citado disse que o tempo de profissão pode fortalecer e não fortalecer “*depende de como for gasto esse tempo*”, provavelmente estava se referindo a esse tempo “tensificado” (pois é tenso e intenso) e que dificulta o professor controlar seu trabalho, sentir-se autônomo.

Outro elemento com forte influencia no desenvolvimento do trabalho docente são as condições de trabalho, que, por esta razão, foram apresentadas no instrumento de coleta de opinião como um dos fatores a serem escolhidos pelos professores dentre os que podem favorecer ou impedir a autonomia docente - Q.12 (Vide Apêndice E).

A partir da tabulação das respostas, foi possível observar que, dentre os fatores escolhidos pelos professores como os que mais contribuem para a autonomia docente, as condições de trabalho apareceram na 4ª posição na ordem de escolhas, com 36,3%. O fator mais escolhido foi a Formação do professor (48,4%), seguido de a Postura do próprio professor quanto à autonomia (45,1%) e do fator Relações interpessoais entre professor e a equipe de gestão escolar (39,6%), como demonstrado no quadro (Vide Apêndice E).

A predominância nas escolhas de fatores como a formação e a postura do próprio professor parecem indicar uma compreensão por parte dos professores que responderam ao questionário, de autonomia como algo ligado ao indivíduo, e por esta razão, as condições de trabalho nem sempre serão relacionadas ao exercício da autonomia.

Campos (2005) afirma que condições de trabalho podem ser compreendidas

como um amplo palco onde convergem um conjunto de dimensões sociais, pessoais e físicas nas quais trabalham os docentes e a saúde como um conceito integral que depende de um equilíbrio social, psicológico e biológico que influem, fortemente, na maneira como os professores desenvolvem seu trabalho (CAMPOS, 2005, p.14).

Entretanto, a fala das professoras entrevistadas revelou a ideia de condições de trabalho ligadas a recursos materiais e que são satisfatórias, como pode ser visto nos

depoimentos. A professora Hortênsia, frente à ficha⁴⁰ com a expressão “condições de trabalho”, fica em dúvida em um primeiro momento, mas, em seguida, responde referindo-se aos recursos, como podemos observar:

Condições de trabalho? Você fala assim dos recursos? Bom... Eu acho que nossas escolas estão bem melhores agora, bem equipadas, a gente tem bastante recursos e as condições de trabalho nossas melhoraram muito. (Professora Hortênsia, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

A professora Dália também se referiu a recursos materiais, quando apresentada a ficha sobre condições de trabalho; em sua fala destacou as dificuldades da rede pública.

É...Eu acho que no... Na rede pública, a gente às vezes, tem alguma necessidade de algum material, alguma coisa assim... (Professora Dália, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

A melhoria de recursos na escola também foi destacada pela professora Girassol, ao comparar as facilidades e dificuldades de quando começou a carreira, há 28 anos, e hoje.

É fácil num termo, quer dizer, hoje em dia, a gente tem muitas... , é..., muitos métodos. Tem computador, tem aula disso, aula daquilo. De primeiro, a gente ia trabalhar, a gente ficava 4 horas dentro da sala de aula. Não tinha cursos, não tinha nada e a gente tinha que ficar ali, dando aula, dando aula. Hoje não, os meninos têm aula de informática, têm uma mesa alfabeto, né?! Tem educação física, é... Hoje em dia está mais fácil, mas com a facilidade parece que as crianças não... , não dão aquele devido valor ao ensino não! Eles não têm responsabilidade. (Professora Girassol, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12)

A professora Girassol também faz referência aos recursos materiais, porém de certa forma, aborda outro elemento presente nas discussões sobre condições de trabalho, a interferência dos fatores sociais, no caso, o pouco valor que, segundo ela, os alunos dão à escolarização. Garrido (2005), em pesquisa desenvolvida a partir da realidade de diferentes países da América Latina, incluiu o entorno social como um dos aspectos considerados nas condições de trabalho, por envolver um jogo de interações e expectativas que são percebidas pelos professores como obstáculos à realização de seu trabalho.

Outro ponto que merece destaque é o fato de se observar, na fala das professoras, a associação das condições materiais ao trabalho da direção escolar, inclusive em questões ligadas à infraestrutura, como pode ser visto nas falas de Gardênia e Camélia, quando questionadas se teriam condições de trabalho adequadas.

⁴⁰ Em uma parte da entrevista, foram apresentadas, em fichas, algumas palavras/expressões sobre as quais os professores deveriam comentar (Vide Apêndice Q).

Tenho, tenho, tenho sim. Quando a gente precisa de algum material, a gente solicita a (*nome da diretora e da vice*); sou sempre atendida, somos sempre atendidas. Acho que posso falar que somos sempre atendidas, porque elas (*referindo-se às diretoras*) são muito tranquilas pra trabalhar. (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12).

[...] então, assim, as condições que a gente tem eu acho que a direção até faz muito. Tudo que ela pode investir pra melhorar, ela faz, ela corre atrás e faz [...] (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12)

Essa associação entre recursos materiais e trabalho da direção é provável consequência das políticas implantadas a partir da década de 1990, que, sob influência de organismos como o Banco Mundial, acreditavam que, para a melhoria da qualidade de ensino, a ser medida através de rendimentos em avaliações de larga escala, era necessário se investir em “insumos”, tais como os livros didáticos, e desenvolver ações de descentralização, repassando para a escola a responsabilidade pelo desenvolvimento de atividades, como foi o caso do Programa Nossa Escola (PNE)⁴¹ implantado, no referido período, na rede municipal de Juiz de Fora e atribuindo autonomia financeira à direção das escolas, para providenciar a compra de itens ligados à manutenção e conservação de prédios escolares, aquisição de material didático e de consumo necessários ao funcionamento da escola. Assim, desde a implantação do PNE, as professoras têm visto, de fato, a atuação das diretoras na garantia dos recursos materiais necessários para o seu trabalho. Esse destaque no papel da gestão pode representar um aumento de responsabilidades da direção escolar, decorrente de políticas de valorização da autonomia financeira, e diminuir a presença da Secretaria que passaria a atuar como uma espécie de “eminência parda”.

Todavia, se por um lado há uma ligação entre condições de trabalho e direção de escola, por outro, pode haver uma dificuldade em compreender as consequências das escolhas feitas pela equipe da escola, atribuindo-as a fatores vinculados à crença da burocracia e da má qualidade dos serviços públicos, como parece ser o caso da professora Dália, a qual, quando questionada sobre condições de trabalho, afirmou

Dália: É... Eu acho que na rede pública a gente, às vezes, tem alguma necessidade de algum material, alguma coisa assim... **Tem algum transtorno, igualzinho aqui, agora tá acontecendo a obra.** Numa escola particular, a obra acontece, geralmente, nas férias, né? O público tem esta desvantagem.

E: Mas estão ampliando salas, é isso?

Dália: Não, é para uma boa causa. Mas eu estou te falando, assim, no setor público, tudo tem que ter, né, pra rolar, pra poder vir o dinheiro, no privado, não! Chegou as férias, entrou de férias, eles fazem a reforma que tiver... É lógico. (Professora Dália, Escola Primavera, Entrevista 12/03/13)

⁴¹ Este Programa foi tema de nossa dissertação de Mestrado, defendida em 2000, sob o título “Autonomia financeira e participação: contribuições para o debate sobre escola democrática.”

Essa professora, quando fala do transtorno na escola, refere-se à obra de ampliação que está sendo realizada pela direção de forma “independente” da Secretaria, usando os recursos do PNE para fazer aquilo que não foi atendido pela Secretaria de Educação, após vários pedidos. Como é uma obra conduzida pela direção da escola, foi esta quem estabeleceu seu calendário de execução, provavelmente, escolhendo um período que não comprometesse suas próprias férias. Mas a professora Dália, parecendo desconhecer tal situação, atribui que o transtorno da obra em andamento no período de aulas se deve às desvantagens do serviço público.

O sentimento de “independência” em relação à manutenção e ampliação do prédio escolar, a ideia de que se faz, já que a Secretaria não atende, esteve presente na fala da diretora da Escola Primavera, em conversa durante nossa visita à escola⁴². Ela nos relatou que havia convidado o novo Secretário de Educação para visitar o colégio pois, mesmo “a escola tendo um IDEB melhorzinho⁴³, tem muitos problemas assim como outras escolas da Prefeitura”. Ela nos contou, ainda, ter apresentado algumas fotos para o Secretário Municipal de Educação, nas quais poderiam ser vistas “as melhorias que ela conseguiu fazer”, porém destacava que eram necessárias muitas outras melhorias, já que a biblioteca e a sala de TV não têm janelas, falta vestiário para funcionários e o tamanho da cozinha é insuficiente para o preparo da merenda dos quase 900 alunos. Disse, ainda, esperar a ajuda do Secretário na conclusão das obras em andamento, mas, que se isso não fosse possível, “a escola iria continuar a obra de qualquer jeito”.

Apesar da diretora, no final de nossa conversa, dizer que foi um pouco “atrevida”, ela, na verdade, expressa a compreensão de que a manutenção da rede física é uma responsabilidade sua, que pode ser melhor desempenhada se puder contar com o apoio da Secretaria, mas que acontecerá independente disso.

Assim, o transtorno causado pela obra realizada durante o período de aulas e até mesmo as infiltrações relatadas pelos docentes, que aconteceram na sala dos professores decorrentes dessa obra, são, na verdade consequência das escolhas feitas pela escola ou pela direção e não pelo fato da instituição ser pública. Parece um contrassenso, mas, em alguns momentos, a escola “é nossa”, em outros “é da Secretaria”. Nesse pêndulo, a possibilidade de fazer algo, que corresponda às expectativas de quem está na escola, faz com que ela seja “nossa” e se acredite ter autonomia. Entretanto, quando problemas em seu funcionamento são revelados, a escola “é da Secretaria”, o que implica em diminuição da autonomia da escola.

⁴² Notas de Campo, 22/03/13.

⁴³ A referência ao IDEB está ligada ao fato de ter se espalhado a notícia de que o Secretário de Educação, ao assumir o cargo em janeiro de 2013, fez visitas a algumas escolas que apresentavam IDEB baixo para conhecer um pouco de suas realidades.

Um fato que merece destaque é o de que, se na Escola Primavera (com IDEB alto) as obras realizadas são no sentido de oferecer mais conforto, na Escola Outono (com IDEB baixo), as obras se justificam para abrigar novas salas, resultando na perda de condições, como, por exemplo, a sala dos professores, que permitiria mais conforto para o docente realizar seu trabalho. É o que nos revela Camélia

[...] a gente teve que abrir mão de alguns outros espaços, a sala dos professores, antes, era lá atrás, era uma sala maior, tinha estantes de livros que a gente podia pesquisar e tudo mais... Aí a gente teve que abrir mão dessa sala pra ir para uma menor, pra poder ampliar a turma, abrir novas salas, então assim, as condições que a gente tem, eu acho que a direção até faz muito. (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12).

Marques (2010) destaca que estudos, como o de Tardif e Lessard (2005), sobre as condições de trabalho docente de países membros da OCDE, afirmam que as condições dos professores brasileiros estão entre as piores. Entretanto, as professoras entrevistadas conseguem perceber avanços como é o caso da professora Girassol, que, com 28 anos de magistério, afirma ter sido muito mais difícil quando iniciou

[...] hoje, nós temos condições de trabalho excelentes. Aqui no (nome da escola) e na escola que eu trabalho de manhã, a gente não passa falta de material. A gente não tem que comprar nada do bolso da gente, aqui nessas duas escolas que eu trabalho. (Professora Girassol, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

A professora sinaliza a melhoria a partir do momento em que não tem mais que comprar seu material de trabalho, o que pareceu estar quase naturalizado. Além disso, destaca que sua atividade fica mais fácil, quando dispõe de muito mais recursos que no passado, como pode ser percebido no depoimento a seguir:

E: - É, por mais que digam que magistério são só 4 horas assim, você trabalhava dois horários e ainda tinha... *(iria referir aos filhos, mas ela não deixou concluir)*

Girassol: - Mas tem que levar pra casa provas, provas, e antigamente tinha que fazer... *(ela se referia a planos)* Hoje a gente faz um roteiro de trabalho, mas tinha antigamente, quando eu comecei a trabalhar era objetivos e conteúdo e tinha que fazer aquilo tudo, não tinha xerox que hoje em dia tem, que é a facilidade do xerox. Tinha que fazer no mimeógrafo pra rodar um por um, passar no quadro, entendeu?! Então, é mais, era bem mais difícil. (Professora Girassol, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

Girassol revela perceber melhoras, a partir do momento em que dispõe de recursos que tornam seu trabalho “menos braçal”, o que necessariamente não significa melhor qualidade. Outra professora, que percebe evolução nas condições de trabalho, é Alecrim, a

qual diz ser uma de suas falas nas reuniões pedagógicas, o reconhecimento da melhoria das condições de trabalho.

E: E agora, Alecrim, e condições de trabalho?

Alecrim: Ah! É muito importante ter boas condições de trabalho.

E: Você acha que mudou desde que você começou a trabalhar?

Alecrim: Aham! Muito!

E: O que você acha que mais mudou?

Alecrim: Muito! Muito! Muito! Muito! **Uma das minhas falas na reunião pedagógica do ano passado** foi essa: “Gente, assim... desde que eu estou aqui, desde 98 pra cá, tem situações que nós estamos assim... muito à frente!” Que em 98, eu não imaginava que teria tão cedo, o que já é nossa realidade!

E: Você diz, por exemplo...?

Alecrim: O colaborativo, o professor de libras, entendeu?! Os estagiários que possam acompanhar o aluno com necessidade especial, porque desde 98, que eu estou aqui. Só no ano de 2000 que não tivemos um aluno especial, só! E não era um aluno, não! Eram 3.., 4 numa sala, sozinha. É... No início, mais deficiências auditivas depois pra visual, depois... Depois, foi indo... Sabe? (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

O depoimento de Alecrim nos remete ao redesenho do trabalho docente (TARDIF e LEVASSEUR, 2011) e destaca a inserção de novos sujeitos, que podem representar uma valorização do trabalho cooperado. Entretanto, se considerarmos que professores de Libras e estagiários, na maioria das vezes, não participam com o professor regente do planejamento do trabalho com a turma, a inserção desses novos agentes pode, na verdade, representar apenas a aquisição de “recursos” que darão suporte ao trabalho do professor para se adequar às novas demandas, no caso específico o acolhimento das diversidades decorrentes das políticas de inclusão.

Além da percepção de que houve melhorias nas condições de trabalho docente, compreendidas, na maioria das vezes, como recursos que facilitam o trabalho do professor, é também presente a ideia de que se trabalha com o que tem; é o que pode ser percebido na fala da professora Camélia, quando questionada se as dificuldades por ela relatadas nas condições de trabalho interferiam em seu trabalho.

É... Não interfere tanto, eu tento aliar o que tenho, então eu tento usar a biblioteca, eu tento usar a sala de informática, porque eles têm aula de informática, mas poderia ser melhor é lógico, né?! (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12).

A fala de Camélia indica que os professores parecem ter absorvido a ideia de que, para realizar um bom trabalho, o importante é se adequar ao que se tem. Afinal, nesta lógica, o que faz a diferença é o professor, e, conseqüentemente, se transfere para o docente, responsabilidades além dos seus limites. Tal pensamento é reflexo das reformas educativas que vêm sendo implantadas desde o início da década de 1990, sob orientações

de organismos como o Banco Mundial, o qual, segundo Torres (2000), recomendava aos governos que para melhoria da educação era necessário o investimento em alguns “Insumos”, especificamente: aumentar o tempo de instrução/anos de escolaridade; proporcionar livros didáticos para compensar o baixo nível de formação docente; melhorar o conhecimento dos professores, privilegiando formação em serviço e educação a distância. A referida autora ainda destaca que

a infra-estrutura já não é considerada um insumo importante, tanto em termos de acesso como em termos de qualidade. Em todo caso, a fim de minimizar custos nesse item, recomenda-se: a) compartilhar custos com as famílias⁴⁴; b) fazer múltiplos usos de locais escolares (vários turnos); e c) realizar uma manutenção adequada da infra-estrutura escolar (TORRES, 2000, p.135).

Se as falas apresentadas sinalizam haver uma compreensão limitada das condições de trabalho como recursos materiais e que estes vêm sendo assumidos como responsabilidade da própria escola, outros depoimentos indicaram a insatisfação com fatores como o salário e o número de alunos por sala, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

É a minha experiência, por ser pequena e só aqui nesta escola, eu avalio como muito positiva. É..., recursos materiais. É..., o espaço físico da escola, apesar de ser pequena, foi o suficiente. É..., recursos pedagógicos, os cursos oferecidos muito bons, tudo isso contribui, **só mesmo com a questão salarial** que... (risos). (Professora Gérbera, Escola Verão, Entrevista, 18/12/12).

Gérbera não conclui a frase com palavras, mas seu riso significa sua insatisfação com uma remuneração irrisória, principalmente, para ela que atua como contratada. O incômodo com os baixos salários é grande, mas, ao mesmo tempo, parece não se perceber possibilidade de mudança, como expressa a professora Acácia

Eu acho assim que... Comparando quando eu comecei para hoje, acho que melhoram muito, **a única coisa que não adianta, que vai ser discussão pro resto da vida, é o nosso salário**; faz parte dessa condição de trabalho. Você tem que trabalhar dois horários pra conseguir ter uma vida razoável; eu acho que se eu tivesse que trabalhar só um horário eu conseguiria dedicar mais. (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

⁴⁴ O que implicaria mobilizar as famílias e a comunidade a ajudar as escolas, através de trabalho voluntário e doações.

A professora Íris avalia como boas suas condições de trabalho, mas ampliando o seu sentido para além dos recursos materiais, envolve a Secretaria de Educação por, segundo ela, não garantir um número adequado de alunos em sala.

Condições de trabalho?... São boas, mas elas deveriam ser melhores, exemplo é... **a questão do número de alunos em sala de aula**, então aí quando eu te falei lá do sistema, né? Se o sistema desse aos profissionais de educação uma sala com menos alunos, você com certeza exercia o trabalho de forma bem melhor, não tenho dúvida disso. (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

As falas das professoras, além de expandirem a compreensão de condições de trabalho para além dos recursos materiais, também ampliam sua responsabilidade para além da escola, trazendo para a discussão a Secretaria de Educação e, conseqüentemente, os representantes do poder público municipal.

Íris reconhece os limites da direção em garantir suas condições de trabalho, ao deixar claro que o número de alunos por sala é estabelecido pela Secretaria de Educação e que isso não pode ser alterado pela escola, como tem sido feito em relação ao espaço físico. A reivindicação por um número menor de alunos em sala é uma constante, entretanto, como afirma Torres (2000), as orientações de organismos internacionais, que têm influenciado as políticas públicas educacionais em nosso país, afirmam que o tamanho da classe não tem incidência significativa sobre o rendimento escolar e chegam a recomendar “incrementar o número de alunos por sala a fim de baixar custos e utilizar esses recursos em livros didáticos e capacitação em serviço”. (TORRES, 2000, p.167), o que a autora afirma ser discutível, podendo gerar índices maiores de repetência se aplicado em séries iniciais.

Em Juiz de Fora, os argumentos que têm sido apresentados sobre a inviabilidade em reduzir o número de alunos estão ligados ao fato disso acarretar um aumento do número de professores que já tem crescido em decorrência da criação de projetos para viabilizar a redução da carga horária docente em sala. Além disso, alega-se que já há dificuldades em manter uma folha de pagamento, cujo valor tem crescido devido aos aumentos de remuneração oriundos da elevação do nível de formação dos professores, previstos no quadro de carreira.

A menção aos baixos salários, também, supera a visão restrita de condições de trabalho. A fala das professoras demonstra que, apesar de perceberem melhoras em suas condições, o mesmo não acontece em relação a seus vencimentos, o que faz necessária a dupla jornada docente, conseqüentemente, interferindo na forma como se vivencia o tempo escolar; e, além disso, provoca a busca por uma qualificação que resulte em acesso, ou seja, aumento de remuneração.

Entretanto, como alerta Torres (2000), orientações do Banco Mundial, baseiam-se no argumento de que “o incremento do salário docente, por si só, não tem incidência sobre o rendimento escolar” (TORRES, 2000, p.166). Assim, se estamos em uma lógica na qual o que importa são os resultados obtidos em avaliações de desempenho, o salário dos professores não é algo que tenha de ser priorizado, afinal, para os defensores de tal pensamento, seus efeitos são relativizados.

Em publicação da PREAL, Moura e Ioschpe (2007) afirmam que “as remunerações não determinam a excelência do ensino”. Os autores, baseados em pesquisas as quais consideram que o salário está ligado a produtividade do trabalhador, argumentam que, se levamos em conta a carga horária anual de trabalho docente, seu valor hora de trabalho não está abaixo dos salários pagos à maioria dos trabalhadores; entretanto destacam que o “Brasil es el único país donde ambos estudios muestran salarios de maestros más bajos que el promedio de otras profesiones” (MOURA e IOSCHPE, 2007, p.11).

Se a elevação do salário docente, unicamente, não garante a melhoria da educação, até porque esta está ligada a um somatório de valores e não só ao trabalho do professor, os baixos salários comprometem, sem dúvida, a qualidade do trabalho oferecido pelos professores, na medida em que têm que dobrar sua carga horária para garantir sua sobrevivência. Essa possível sobrecarga de trabalho resulta na dificuldade de investir em sua formação e ainda de disponibilizar tempo necessário para a reflexão sobre o trabalho, o que é necessário ao ato criativo.

Argumentos como os apresentados por Moura e Ioschpe (2007) revelam uma lógica de pensamento, na qual o professor é “coisificado”; ele não só vende sua mão de obra, como se transforma em uma das “peças” do processo produtivo, afinal na visão desses autores, a discussão não é o valor de salário necessário ao sustento do professor, enquanto trabalhador, enquanto ser humano, mas o docente é analisado assim como outros “insumos” necessários à produção dos resultados esperados. Dessa forma, recebe maiores investimentos aquilo (livros, equipamentos, infraestrutura...) que, comprovadamente se revelar mais ligado à melhoria de desempenho.

Sobre o fato de, nas atuais políticas educacionais, os professores serem tratados com um dos “Insumos” necessários à produção dos resultados educacionais, Ball (2005, p. 546) afirma que “(...) as organizações educacionais estão agora ‘povoadas’ de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é representada como o resultado de uma política de custo-benefício”.

A não necessidade de aumento salarial devido à visão do professor como um dos insumos necessários à educação torna-se ainda mais absurda quando aliada a outro argumento apresentado por Moura e Ioschpe (2007)

Algunos estudios recientes indican que existen otras motivaciones más importantes que la remuneración en la atracción de maestros. Farkas et al (2000) demuestra que en Estados Unidos el 83% de los maestros afirma que es esencial trabajar en la profesión que se quiere, y el 96% afirma estar satisfecho con su actual empleo; a pesar de las protestas salariales, el 81% de los maestros defiende la importancia de tener un empleo que permita dedicar tiempo a la familia y el 72% declara que un trabajo debe contribuir a la sociedad y ayudar al prójimo. El 97% de los maestros afirma que sus empleos han cumplido las exigencias (cita en Gurarino et al 2006). **Es factible suponer que el maestro opta conscientemente por un desempeño de menor remuneración mensual que otras profesiones, pero que lo recompensa en una serie de aspectos** (MOURA e IOSHPE, 2007, p.16, grifos nossos).

Os autores relativizam a questão salarial, pois, segundo eles, os próprios professores elencam outros itens como mais importantes para o seu trabalho, o que em nossa opinião, talvez seja reflexo de uma visão do magistério como sacerdócio. Verificamos, no depoimento de duas professoras, tal lógica de pensamento.

Que eu acho quem entra nessa profissão é que tem que gostar da profissão, porque não vai pensar que vai enriquecer com um salário que não vai. Eu acho que o salário pode ficar em segundo plano. Eu acho que você tem que tá na profissão que gosta, porque se você não tem o dom e não gosta daquilo, você não vai fazer com prazer, isso a gente vê muito acontecendo. Então, eu acho que, pra mim, o salário ainda fica em segundo, **porque senão eu... desistiria da profissão, né?! Procuraria outro rumo.** (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/2012, grifos nossos).

Meu salário é pouco, mas a gente quando começa a trabalhar, você já sabe que você vai ganhar pouco... Quando você vai, por exemplo, igual eu que sou contratada, eu quando assino contrato eu sei que eu vou ganhar x, aquele x... É pouco, é! Mas a gente tem que contar com aquele pouco todo mês, que não adianta você fazer greve... Não adianta você parar e ficar pior do que está. (Professora Girassol, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12, grifos nossos).

Em diferentes situações, os depoimentos indicam que o gostar da profissão ajuda a superar as dificuldades decorrentes de baixos salários, embora tal sentimento não possa justificar os baixos salários, tampouco tornar acrítica tal condição. Essa característica da afetividade, muito presente nas mulheres, pode ser enquadrada entre os fatores criticados por alguns estudiosos, como Mello (1982) e que, segundo a qual, fazem com que a presença feminina no magistério comprometa o que a autora classificava como profissionalismo.

Vale lembrar que gênero é uma característica histórica (CERISARA, 2002) e, assim, afetividade pode ou não ser uma característica feminina. Porém, se esta afetividade é vista como um problema para alguns, quando se pensa em profissionalização, talvez ligada a uma lógica fabril, por outro lado, é encarada com naturalidade, sendo usada como

artifício, como fizeram Moura e Ioshpe (2007), para diminuir a sensação de desvalorização causada pelos baixos salários.

6.3.2) Os processos de profissionalização/proletarização, responsabilidade/responsabilização

Se Moura e Ioshpe (2007) optam por “lançar mão da afetividade” para diminuir os efeitos perversos dos baixos salários docentes, Dussel e Caruso (2003) destacam que essa má remuneração docente, mais do que comprometer as condições de trabalho e de vida do professor, influencia, também, negativamente na construção de sua imagem profissional, pois os baixos salários representam para o docente, sua falta de poder de convencer a sociedade sobre sua importância.

Esse sentimento de desvalorização se faz presente na fala da professora Hortênsia, quando, ao afirmar que não há reconhecimento do trabalho docente, completou:

A ver pelo salário né?! Julgar pelo salário, porque... todo mundo passa pela mão dos professores, ninguém nasce sabendo nada, então todo mundo passa..., os advogados, todo mundo! O juiz, um policial, todo mundo! Então, eu acho que falta muito reconhecimento por parte do governo principalmente. (Professora Hortênsia, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

A professora Íris também denuncia a desvalorização profissional do docente.

Se eu disser para você que é a sociedade, estou generalizando muito, né? Algumas pessoas na sociedade em particular, os nossos próprios administradores públicos. Não se dão... Hoje nós não somos valorizados por essa profissão: ser professor. (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

Essa falta de reconhecimento profissional ocorre não só por parte dos governantes, como destacado por Iris, mas também pela própria família dos entrevistados, como foi o caso de Gérbera.

Em casa mesmo, eu tive a experiência, quando eu passei no vestibular de Pedagogia, meu pai virou pra mim: “Ah! Gérbera, você podia ter passado em qualquer coisa menos Pedagogia “(risos) Já começa dentro de casa, né?! (risos) Mas depois que você começa a desenvolver seu trabalho, que as pessoas veem o resultado, eu acho que até tem um reconhecimento um pouco maior, mas inicialmente é bem... (Professora Gérbera, Escola Verão, Entrevista, 18/12/12).

Tardif e Lessard (2007) apontam que entre os docentes é crescente o sentimento de desvalorização profissional, entretanto podemos questionar: por que os professores sentem

tanta falta desse reconhecimento profissional? Talvez, a resposta da professora Camélia nos ajude a entender essa questão.

E: - E os próprios professores querem assim... Serem considerados? Que seu profissionalismo seja reconhecido? Você tem percebido isso?

Camélia: - Eu acho que é a luta, né?! Do reconhecimento. Às vezes, a gente luta pelo piso, mas não é nem tanto pelo valor do salário, mas é uma forma de você ser reconhecida pelo que você faz, né?! E uma dessas formas é lutar pelo seu piso. (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12).

Os professores parecem, então, desejar serem reconhecidos pelo seu trabalho, por sua competência, por fazerem algo que não pode ser feito por qualquer outro, sem o devido preparo. Enguita (1991) destaca que competência é uma das características que distinguem um profissional de um não profissional. Assim, podemos afirmar que os professores, então, lutam pelo reconhecimento de seu profissionalismo.

Para o referido autor, o que diferencia um profissional de um proletário é a capacidade de controle de seu trabalho, sua autonomia. Mas como os professores têm construído seu controle sobre o trabalho? Ao apresentarmos para a professora Gérbera a ficha com a expressão “Profissionalismo”, comentou sobre a desvalorização profissional do professor pela comunidade e afirmou acreditar que os docentes contribuem para o seu não reconhecimento profissional.

E os próprios professores também até, às vezes, e a questão salarial que eu citei também: - “Ah! Ganho pouco, não sei o quê”...Então, se desvalorizam também, é..., mas eu acho que falta um pouquinho disso também, que acaba não correndo atrás, não se aprimorando, não participando de cursos, não se aperfeiçoando e isso acaba contribuindo para a desvalorização do profissional, também. (Professora Gérbera, Escola Verão, Entrevista, 18/12/12)

A fala da professora nos revela que os próprios professores não têm contribuído para a construção de seu reconhecimento profissional, na medida em que não “correm atrás”, não se esforçam. Mas será que isso é verdade? Nos depoimentos, pudemos verificar professores “correndo atrás” de melhores salários, mesmo que para isso fosse necessária dupla jornada; “correndo atrás” de formação que lhes ajudasse nas situações cotidianas ou que contribuísse para melhoria salarial. A fala de Gérbera e esse comportamento “de correr atrás” evidenciados nas entrevistas parecem indicar que o professor acredita ser o principal responsável pelas melhorias do seu trabalho e, conseqüentemente, do trabalho da escola.

Vale à pena lembrar que, no instrumento de coleta de opinião, o segundo fator com maior frequência de escolha entre os que mais favorecem a autonomia foi a Postura do próprio professor quanto à autonomia (45,1%), ficando atrás apenas de formação (48,4%)

(Vide Apêndice E). A crença de que a formação e a postura do próprio professor são os dois fatores que mais favorecem a autonomia reflete uma visão na qual o professor se coloca como sujeito da história, mas pode também representar uma desconsideração do contexto no qual este professor está inserido. Afinal, nas palavras de Nóvoa (1991)

A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização não seria possível sem a conjugação de diversos fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes deste empreendimento foram os docentes (NÓVOA, 1991, p.123).

Assim, se os docentes têm importante papel, é preciso considerar o lugar que ocupam.

Nos depoimentos, os professores revelam a construção de uma história profissional iniciada em um contexto de insegurança, de medo com o novo, que foi aos poucos sendo superado a partir das experiências vividas no tempo de profissão e no processo de formação continuada.

Nesse processo, tiveram importantes papéis os colegas mais experientes que ajudavam com dicas e trocas de materiais, assim como nos revela Dália, ao ser indagada se tinha tido a ajuda de algum profissional no início de carreira, o que para ela acontece não só nesse momento, mas sempre.

Ah! Sempre! Todo mundo na escola, assim na hora que a gente chega, quando você chega, todo mundo sempre ajuda, assim... (Professora Dália, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

O apoio dos colegas também foi destacado por Gérbera ao se referir à sua experiência de ingresso no magistério.

Foi uma ansiedade enorme, expectativa enorme, sem saber como ia ser. Não fazia a menor ideia, porque apesar dos estágios que a gente tinha feito é outra coisa quando você assume uma classe, é... E minha turma já era complicada, então tive a expectativa inicial, era... Aliás, eu não sabia o que ia encontrar pela frente, então a expectativa era grande e a ansiedade maior ainda. Mas aqui na escola, eu recebi muito apoio, é... Outros professores mostrando planejamentos [...] (Professora Gérbera, Escola Verão, Entrevista, 18/12/12).

Entretanto, nem sempre essa realidade foi harmônica, principalmente quando, na escola, critérios como de “antiguidade” prevaleciam, como nos revela a professora Acácia, referindo-se ao processo de escolha de turmas pelos professores.

Ah! É porque as efetivas escolhem as melhores (*referindo a turmas*). Você não conhece a escola, você chega na turma que tá te esperando. Peguei 3º ano. Foi muito complicado e eu não tinha experiência nenhuma, só uma experiência de estágio, peguei 3º ano, muito complicado! Cheguei a ficar depressiva, até chorava quando chegava em casa, porque eu não tava conseguindo dar conta daquela disciplina. (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

Em situações como esta, a solidariedade entre colegas de trabalho é anulada, o grupo compreende que a situação-problema, no caso de Acácia, a turma mais difícil, deve ser resolvida pelo professor que assumiu a turma e este, por sua vez, se sente responsável por “dar conta” do desafio, pois o contrário pode indicar incompetência. A preocupação em “dar conta” também está presente no relato de Alecrim que ao iniciar seu trabalho na rede municipal, assumiu, “por sorteio”, uma turma mais difícil, a qual nenhum dos professores mais antigos queria assumir.

Alecrim: - Primeiro dia o sorteio saiu pra mim, mas não foi o sorteio, foi uma escolha, tinha que ser pra mim!

E: - Você acha?

Alecrim: - Tinha que ser pra mim! Porque eu me encontrei no trabalho com eles, **passei muito aperto!** Mas, isso foi em fevereiro, em maio, eu estava apresentando auditório em libras. (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13, grifos nossos).

Mesmo com todo o “aperto”, a professora faz questão de deixar claro que, ao final, conseguiu superar os obstáculos e, após alguns meses, já conseguia apresentar um auditório em Libras⁴⁵, o que por ela era totalmente desconhecido.

Com certeza, tal estrutura hierárquica, que separa os novatos dos antigos, assegura algumas vantagens para os mais experientes, mas pode fragilizar o trabalho coletivo e reforçar uma lógica de responsabilidade individual e o sentimento de solidão nos professores que iniciam a carreira. Vale destacar que, muitas vezes, mesmo quando se rompe com a hierarquia, como, por exemplo, a não existência dos benefícios para o profissional mais antigo, o professor consegue construir laços de solidariedade, o que pode ser observado na fala de Acácia, ao tratar das dificuldades enfrentadas quando começou seu trabalho na escola.

Na época, no 2º turno, foi o primeiro ano que eu entrei, todos eram novatos na época. A maioria dos professores que estavam entrando na época, era o primeiro emprego, então assim... Todo mundo doido, né?! (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

⁴⁵ Língua Brasileira de Sinais.

A fala de Acácia indica que estavam todos os professores “no mesmo barco”, mas, diante da dificuldade, não conseguiam encontrar apoio mútuo, o que provavelmente se deve à histórica divisão de trabalho presente na escola e à forma como o tempo escolar é organizado, fazendo com que os professores tenham dificuldades para compartilharem suas experiências e construam suas carreiras de forma solitária: “é a sua sala”, “é a sua turma”, “é sua responsabilidade”, são aprendizados que gradativamente vão sendo construídos.

Essa forma solitária de exercer a profissão, às vezes é interpelada por outros profissionais, como o diretor e o supervisor pedagógico, os quais, em uma posição de superioridade na hierarquia escolar e não como seu par, buscam fornecer o suporte necessário ao trabalho docente ou até mesmo controlá-lo. A conversa com a professora Girassol sobre seus primeiros anos de experiência profissional ilustra bem tal situação.

E: - Mas aí você fala que ao mesmo tempo tinha uma supervisora que dava visto no caderno?

Girassol: - Dava (risos), toda semana, e sentava no fundo da sala, via a gente dar aula.

E: - E você acha que essa supervisora, assim..., dando visto no caderno, assistindo à aula lá no fundo, você acha que ela... ela te ajudava, ela controlava?

Girassol: - Ah! Hoje em dia a gente acha... Ajudou bem, mas quando a gente via ela sentada no fundo dava uma raiva, dava, né?! (risos)

E: - Incomodava?

Girassol: - Incomodava muito, nossa senhora! Dava impressão que tava tomando conta, a gente não tinha assim... Parece que tá tomando conta da gente trabalhar, entendeu?! Aí a gente ficava meio aborrecida, mas hoje em dia você vê que foi bom, foi bom. (Professora Girassol, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

A professora Girassol, com seus 28 anos de profissão, permite-nos resgatar a forte divisão entre concepção e execução concretizada nas escolas brasileiras, a partir da criação das habilitações para o curso de Pedagogia⁴⁶ que, reforçando uma lógica taylorista de parcelamento da organização do trabalho, preparava os que iriam dirigir, supervisionar e orientar o trabalho dos professores formados em cursos de Ensino Médio (antigo 2.º grau) ou em licenciaturas.

Sobre a inserção desses profissionais na escola, os especialistas “habilitados” nos cursos de Pedagogia, Saviani (2006) afirma:

No limite, o anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso seria obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário (SAVIANI, 2006, p.30).

⁴⁶ Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252 de 1969 que reformulou o curso de Pedagogia.

Esse controle do trabalho docente pela figura do especialista remete-nos à separação entre concepção e execução do processo produtivo, o que, segundo Contreras (2002), é um dos conceitos-chave que compõe o processo de racionalização do trabalho. Essa divisão acaba por atomizar funções, desqualificar o docente, que passa a desempenhar tarefas isoladas, perdendo o controle do seu processo de trabalho e, conseqüentemente, sua autonomia.

Contreras (2002) destaca que

o exercício do controle sobre as tarefas do professor é mais eficaz na medida em que este assume como inevitável sua dependência com respeito a decisões externas em relação ao reconhecimento de autoridades legítimas que exercem o controle burocrático e hierárquico (...) (CONTRERAS, 2002, p.38).

Cabe ressaltar que a rígida divisão de trabalho entre supervisor e professor tem mudado, como pode ser percebido no depoimento da professora Alecrim, que ao ser questionada se o professor tem autonomia respondeu:

[...] Então eu acho que tem autonomia. Nós temos um currículo sim, que é nossa base, que é o que a gente segue, mas não é uma cartilha! E a gente tem muita liberdade aqui na escola, por exemplo, né?! Eu tive isso muito isso ano passado com a S... (*nome da coordenadora*), já tive com a B.. (*nome da coordenadora*) em anos anteriores, de chegar: "Ó! Isso aqui eu não vou conseguir. Isso agora eu vou ter que mudar. Vou puxar isso." Ano passado, eu fiz muito isso, [...] **Eu tenho essa autonomia, eu sempre comunico, o tempo de experiência nunca me deixou é..., segura o bastante pra não passar pra minha coordenação, o que eu estou fazendo.** Eu sou assim às vezes, muito insegura, sabe? Aí, eu estou sempre mostrando: "Olha, eu estou fazendo assim, olha como eles tão escrevendo", mostro a produção. (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

A fala da professora Alecrim deixa claro sua crença de que tenha autonomia para decidir sobre como conduzir seu trabalho em sala de aula e que essa autonomia, compreendida como liberdade de escolha, permite que tome as medidas avaliadas como mais adequadas e depois as compartilhe com a coordenadora pedagógica⁴⁷, até para ter mais segurança, ao obter o reconhecimento do que Contreras (2002) chamou de autoridade legítima.

Vale destacar que, em uma das visitas à Escola Inverno, pudemos observar outra professora, a Acácia, consultar a coordenadora sobre a troca de ordem das unidades do

⁴⁷ Na rede municipal de Juiz de Fora, denomina-se coordenador pedagógico um profissional que tem a função de articular o trabalho pedagógico da escola, integrando as antigas funções do supervisor e do orientador pedagógico.

programa de ensino, dizendo ainda que “vou trazer o plano da outra escola para a gente dar uma olhada.⁴⁸”.

Entretanto, se o coordenador pedagógico não é mais percebido como um agente fiscalizador, até por causa das fortes críticas às antigas habilitações do curso de Pedagogia e do processo de democratização da sociedade e, conseqüentemente, da escola, desencadeados a partir da década de 1980, não significa que esta fiscalização tenha diminuído; outro elemento assumiu tal função, como deixa claro a própria professora Girassol, quando, durante a entrevista, criticava o processo de avaliação externa que vem sendo implantado nas escolas e dizia que “essa avaliação, eles não avaliam o aluno, avaliam o professor” (Professora Girassol, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12). A insatisfação de Girassol com avaliações externas, algo que ela não vivenciou no início de sua carreira, há 28 anos, se deve a um episódio ocorrido quando atuava na rede estadual, na qual não pôde ter seu contrato renovado em consequência dos resultados apresentados por seus alunos em uma avaliação externa. Ela lamentava que não fossem consideradas as condições sociais da turma, nem o fato dela estar pouco tempo com a turma.

Girassol afirmava, então, que essas avaliações pressionavam os professores. Considerando o relato que ela havia apresentado anteriormente sobre a atuação da supervisora no seu início de carreira, questionei-a se eu poderia comparar o papel da supervisora no passado e da avaliação hoje, como pode ser lido no relato abaixo:

E: - Você acha que essa prova pressiona o professor igual à supervisora pressionava, lá no início?

Girassol: - (risos) Com certeza!

E: - Posso fazer um paralelo assim, com a supervisora no fundo lá da sua sala e essa prozinha faz o papel da supervisora?

Girassol: - Pode, pode. Olhando dar aula, né... Pode. Essa prova é a mesma coisa!

E: - Mas com a supervisora você ainda podia conversar com ela.

Girassol: - Ter um diálogo, né? Com essa daqui (*apontando para a ficha com a expressão Avaliação externa*) não tem jeito! (risos) (Professora Girassol, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

A avaliação externa passa, então, a exercer o controle sobre o trabalho do professor, transforma-se na “figura” a quem o professor se reportará para saber quais rumos seguir, pois, como afirma Ball (2005), em um contexto de performatividade, o que importa são os resultados que podem ser quantificados. Essa subordinação à produção de resultados em avaliações, fruto das reformas educacionais implantadas, traz conseqüências na concepção de profissionalismo docente, já que este passa a ser considerado a partir de “desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (BALL, 2005, p.542).

⁴⁸ Notas de campo, 22/02/13.

Ao trabalharmos o significado da docência (terceiro capítulo), destacamos que, segundo Nóvoa (1991), referindo-se ao contexto europeu, tornar o professor um funcionário estatal foi um importante elemento para difusão do pensamento hegemônico no século XVIII e na construção de um Estado laico. Hoje, podemos afirmar que a educação é novamente requisitada, dessa vez, para a divulgação de uma ideologia orientada por princípios mercadológicos, para qual o professor é importante, porém mais importante ainda é a avaliação que proporcionará o direcionamento do trabalho docente.

A importância da avaliação nesse processo de fortalecimento de padrões ligados à produtividade nas relações sociais é também destacada por Coelho, ao afirmar que

(...) os procedimentos de avaliação constituem hoje um dos mais importantes meios de controle da educação. Para Afonso (2001), há um aumento da interferência e controle pelo Estado por meio da avaliação sistêmica que caracteriza a 'radicalização' da figura do Estado intervencionista' (...) forma de regulação híbrida que conjuga o controle estatal com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas. (COELHO, 2009, p.68)

Apesar da crescente presença da avaliação como mecanismo de regulação do trabalho escolar, esta não é mencionada no instrumento de coleta de opinião; e nas entrevistas observamos diferentes tipos de posicionamento: 1) A resistência e incômodo quanto à avaliação; 2) O não sentir incômodo ou interferência em seu trabalho; 3) O sentir a interferência da avaliação e se preocupar com os resultados.

A resistência à avaliação foi mais forte nas escolas com IDEB menor, como é o caso da Escola Outono e Escola Inverno (vide Apêndice B). Entre as críticas aparece o fato dessa avaliação não focar o desenvolvimento da aprendizagem, mas o trabalho do professor; nas palavras de Girassol, “essa avaliação, eles não avaliam o aluno, avaliam o professor!”. Além disso, há questionamentos se os dados apresentados conseguem captar a realidade dos alunos, principalmente, pela forma como são estruturadas as avaliações, o que podemos observar na fala das entrevistadas.

É porque são estilos de provas que a gente não dá, entendeu?! São estilos de provas que a gente não dá, são..., é... A questão da extensão daquela avaliação, é muito contra com que a gente trabalha. Há quantos anos aboliu-se folhas e mais folhas de provas no mesmo dia? (Professora Alecrim, Escola Inverno, entrevista, 27/02/2013).

Daqui a pouco vai chegar (*refere-se à avaliação*) e aí eu sinto que a realidade que ela me mostra eu já sei. Ela não tá me trazendo novidade e aquilo ali, eu acho assim ... Eu sou meio crítica. Pra mim, assim, marcar “x” o menino pode fazer, sortear e acertar. Então, pra mim aquilo até mascara (...) (Professora Camélia, Escola Outono, entrevista, 01/11/2012).

Observamos também críticas à avaliação por não considerarem o contexto social dos alunos, como questiona a professora Acácia

(...) porque a avaliação é feita... o quê? O Brasil inteiro, né?! É uma avaliação. Então se baseiam em quê pra fazer essa avaliação? Será que levam em consideração os problemas sociais, os problemas que a escola tem, os problemas que o professor e a professora têm? Não levam! (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/2013).

A preocupação com a necessidade de se considerar a realidade social em situações de avaliação também é percebida na fala da professora Alecrim, que demonstra sua indignação frente aos resultados obtidos por um de seus alunos, em uma avaliação externa. Ela critica que tal avaliação não foi capaz de detectar os progressos alcançados pelo aluno, portador de uma síndrome rara que interfere na sua aprendizagem.

Essa avaliação, o que aconteceu? Veio uma avaliação dessa, um ano depois. Ele (referindo-se a seu aluno) estava alfabetizado, através de histórias em quadrinhos. Através do interesse dele por um personagem de história em quadrinhos, eu consegui com que ele despertasse o porquê de ler e aí ele aprendeu a ler. E ele foi o pior aluno na avaliação da escola! E eu nunca concordei com isso, de jeito nenhum! Isso não tem nem como justificar, você não tem pra quem sentar e falar: “Olha, esse menino, até o ano passado, ele não sabia uma letra, agora ele sabe ler, escrever, interpretar e não sei o que, não sei o quê... da maneira dele, no tempo dele!”. (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13)

O incômodo de Alecrim de não poder argumentar sobre a necessidade de se respeitar o tempo de seu aluno, de reconhecer seus avanços “em seu tempo”, traz à tona um dos problemas causados pela lógica de performatividade que vem sendo implantada nas escolas, por meio de mecanismos como as avaliações externas. Nessa lógica, segundo Ball (2005), são empregados julgamentos e comparações a partir do desempenho de outros que passam a ser definidos como parâmetros de qualidade. Aqueles que não se aproximam de tais parâmetros passam a ser considerados como de pior qualidade, o que pode trazer sérias implicações sociais, como denunciado pelo próprio Ball (2005)

(...) se os administradores da escola em que esse professor trabalha quisessem obter melhorias no desempenho medido segundo critérios externos ou médias competitivas, eles provavelmente não investiriam no trabalho para crianças com necessidades especiais, cujas margens para apresentar um desempenho melhor são limitadas (BALL, 2005, p.556).

A preocupação em se atingir resultados pré-estabelecidos pode resultar na exclusão daqueles setores ou sujeitos que não apresentam retornos mensuráveis, em tempos determinados. A crítica à mensuração aparece, talvez ainda como senso comum, na fala da professora Hortênsia: “Isso aqui (*referindo-se a avaliação externa*) pra mim e só pra

números, só pra falar: ‘Ah! O governo...’, entendeu? Só pra *ibope* deles mesmo...”(Professora Hortênsia, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

A ideia de que os resultados de avaliações são uma preocupação do governo e não interferem tanto no trabalho do professor está presente nas falas das professoras Dália e Camélia, como podemos observar a seguir.

A gente discute, né? Não, não interfere no meu trabalho. (Professora Dália, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

E: - Em relação à escola, a IDEB, você tem sentido os professores, seus colegas preocupados com isso ou não? Isso tem sido uma coisa até...
(*interrupção da fala*)

Camélia: - É, não tanto, assim, eu acho que a preocupação maior vem da Secretaria de Educação.

E:- Você sente uma preocupação?

Camélia: - Eu sinto preocupação, eu sinto essa preocupação através desse bloco pedagógico, que o menino de 1º, 2º, 3º anos não é retido, e aí, depois ele vai pro 4º ano. (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12).

Faz-se necessário destacar que, se a fala da professora Camélia, em um primeiro momento, deixa claro que os resultados são uma preocupação da Secretaria, em um segundo momento, demonstra que eles têm trazido implicações para o seu trabalho, que no seu entender justificaria a criação do bloco pedagógico⁴⁹.

O terceiro posicionamento em relação à avaliação, o sentir a sua interferência e se preocupar com os resultados, é evidenciado na fala da professora Íris, que ao ser questionada se a avaliação externa interferia em seu trabalho, afirmou:

Íris: Sim, interfere. Porque ficamos agora com a questão dos resultados e preocupados também com este Índice de Desenvolvimento da Educação. De que forma podemos trabalhar, o que podemos fazer pra melhorar esse resultado? ... Agora, é uma avaliação, de uma forma.... Como eu vou dizer para você?... Avaliação externa, essas provinhas, assim, nem sempre ela tá condizente com...

E: O que tá acontecendo?

Íris: Com o que tá acontecendo em sala de aula, né? **Mas é uma coisa que chega pra gente , participamos**, tentamos ver as falhas ou erros, ou aquilo que podemos melhorar, para avançar em termos da questão de avaliação externa. (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13, grifos nossos).

O depoimento dessa professora evidencia que mesmo reconhecendo os limites de tal processo de avaliação, suas consequências se fazem presentes, a partir do momento em que os professores se sentem responsáveis pelos resultados alcançados e, a partir daí,

⁴⁹ O bloco pedagógico se refere à indicação CNE, através da Resolução nº 7, de 14/12/2010, de que as escolas considerem que os três primeiros anos de escolarização devem ser compreendidos como um ciclo não passível de interrupção.

começam a discutir os caminhos a serem tomados para aperfeiçoamento dos resultados. Os professores têm, então, liberdade, autonomia técnica para definirem a melhor forma de percorrer o caminho, cujo destino já foi traçado por aqueles que elaboraram as avaliações. Sobre esse envolvimento do professor na discussão dos resultados de avaliações, Mendes e Brito (2009) destacam:

Será na escola que professoras e professores debaterão em torno de suas posturas e funções no caminho traçado, inicialmente, por grupos que estão fora da escola. Em alguns casos, professoras e professores assumem tal discurso e passam a se responsabilizar pelas agruras do ensino e, de boa vontade, lutam por mudá-lo. (...) Estratégias como a divulgação de resultados que responsabilizam o professorado pelas penúrias educacionais, aliadas as explicações dadas por “experts” da educação, são usadas para convencê-los de suas responsabilidades (MENDES E BRITO, 2009, p. 149).

Assim, em uma cultura de performatividade, o professor se responsabiliza pelo alcance de melhores resultados, mesmo quando acredita que tais resultados reflitam parcialmente sua realidade. Alcançar os índices projetados torna-se caminho para o reconhecimento profissional, porém, no sentido que Ball (2012) classifica como pós-profissionalismo, aquele que acontece pós-reforma educativa em uma lógica de performatividade e no qual “a eficácia só existe quando é medida e demonstrada, e circunstâncias locais somente se consideram como uma ‘desculpa’ inaceitável para falha na entrega ou a falha de conformidade” (BALL, 2012, p.36).

Se considerarmos que a busca por esse profissionalismo, reconhecido a partir do alcance de metas estabelecidas, na verdade, representa o reconhecimento de competências em uma lógica de racionalização, poderemos constatar o que Jáen (1991) chamou de “faca de dois gumes”, afinal tal profissionalismo reforça a subordinação de professores a padrões “ditados” por outros e, assim, compromete sua autonomia.

Além disso, ao se desconsiderar as “circunstâncias locais”, suas especificidades, coloca-se em destaque a figura do professor, que passa a ser visto como o único ou principal responsável em um processo que envolve vários fatores, o que pode, então, significar responsabilização docente. Durante a entrevista, a professora Acácia assume os resultados obtidos por seus alunos em avaliações externas como se fossem consequências diretas apenas de seu trabalho.

É... **Eu me cobro, eu me cobro, não tenho cobrança** da direção, não tenho cobrança de outras pessoas, dos amigos nem nada, mas eu me cobro. Porque eu acho que **a gente trabalha muito, a gente dá o sangue né?! Vamos dizer assim...** Pela escola, pelos alunos, **e chega ao final, olha a decepção!** Eu me cobro muito! (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13, grifos nossos).

Essa cobrança interna sentida pela professora e que, em sua visão, não é causada por “pressão de ninguém”, na verdade, representa uma das consequências da implantação de modelos de regulação da qualidade através do desempenho: a responsabilização em “termos pessoais” (DENSMORE, 1990). Essa forma de cobrança por resultados pode despertar no professor sentimentos de culpa, como o manifestado pela professora Acácia ao tratar o fato das provas serem elaboradas sem considerarem as diferentes realidades: **“Que não é só culpa nossa.** Com certeza, eu acho, eu acho porque a avaliação é feita o quê? O Brasil inteiro, né?!” (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/2013, grifos nossos).

Os resultados das avaliações, então, interferem não só no trabalho da escola, mas na forma como o professor se percebe, em seus sentimentos, na crença de sua capacidade. A professora Dália chega a afirmar que o alto índice do IDEB foi um dos fatores para a escolha da Escola Primavera como local de trabalho, como podemos observar em seu depoimento.

E: - E aí, o que pesou na hora de vir pra cá? “Olha, eu vou pra lá porque...”?
Dália: - Porque é perto da minha casa... Porque o IDEB mesmo! Porque você sabe que seu trabalho vai render. Porque às vezes assim, numa escola em que os alunos não te respondem, seu trabalho também não rende. (Professora Dália, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

A fala de Dália demonstra sua compreensão de que será responsabilizada pelos resultados de seus alunos, então, se pode escolher onde acredita existir um bom trabalho, isso fará com que seu trabalho “renda”, possa ser mais bem mensurado. Assim, como afirma Ball (2012),

um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimentos são “convocados” pela reforma educacional – um professor que pode maximizar a sua performance, que pode descartar princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e a melhoria são o motor propulsor de sua prática (BALL, 2012, p.44).

É preciso deixar claro que “compromissos sociais fora de moda” são aqueles que não atendem prontamente a lógica de performatividade. Em tal concepção, a preocupação da professora Alecrim (Escola Inverno) que sofre frente à desconsideração ao “tempo” de seu aluno com necessidades especiais, nos processos de avaliação externa, pode estar “fora de moda”, já que na lógica da performatividade, a preocupação docente deve estar voltada para como garantir a melhora do desempenho da escola e não em “casos à parte”, o que para nós compromete, em muito, a compreensão de escola democrática, que acolhe e respeita a todos.

Segundo Ball (2012), os professores são convocados a mobilizar seus conhecimentos técnicos e não seus valores ou crenças pessoais. O autor, referindo-se a um estudo desenvolvido em escolas inglesas de ensino primário, afirma:

Professores como Frank e Cloe e Elizabeth⁵⁰ não são mais estimulados a ter uma justificativa pessoal para a prática, uma narrativa sobre eles mesmos no que se refere à importância daquilo que fazem, em contraposição; ao invés disso, exige-se deles que produzam e “melhorem” os resultados e desempenhos mensuráveis; o que é importante é o *que funciona* para alcançar esses fins (BALL, 2012, p.44).

A constatação de Ball (2012), aliada às percepções que tivemos em nosso estudo, nos levam a crer que os professores têm sofrido um processo de proletarização ideológica (DERBER apud JÁEN, 1991), perdem aos poucos o direito de definirem e, até mesmo, refletirem sobre as finalidades de seu trabalho. Compete aos docentes apenas escolherem, entre os recursos técnicos disponíveis, quais os mais adequados para atingir os resultados estabelecidos por outros; quanto mais acertada for esta escolha no sentido de alcançar tais resultados, maiores as chances de os professores terem sua competência reconhecida. Profissionalismo, aqui, passa a ser a capacidade de produzir resultados estabelecidos por outros.

Esse processo de perda do controle da finalidade de seu trabalho, por nós compreendido como proletarização, e que pode ser compreendido em outro ponto de vista como profissionalismo, penetra o contexto escolar de forma intensa, mas sutil, principalmente em realidades como a investigada, na qual a intensificação do trabalho se faz presente. Para o professor, em sua “correria diária”, ter a oportunidade de escolher sua forma de trabalho, pode representar ter autonomia. A fala da professora Gardênia, ao tratar sobre o reconhecimento profissional e o ser autônomo, ilustra tal sentimento de autonomia.

Ah! Eu... Eu acho assim... A gente... A gente aqui, nós temos autonomia pra trabalhar, assim, nós podemos trabalhar com o método que a gente prefere trabalhar, que a gente se sente mais segura. Então, assim é... O que eu posso dizer do profissionalismo e da autonomia? Autonomia, a pessoa tem, mas ela não tem profissionalismo como é que faz, né?! (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12).

Gardênia deixa claro que tem autonomia, pode escolher o método que prefere trabalhar, mas nem todos que têm esta liberdade sabem lidar com ela, têm profissionalismo, que para a professora é compreendido como comprometimento com a aprendizagem dos alunos. A questão que parece “passar despercebida” é como e por quem são definidos o

⁵⁰ Professores ingleses da escola primária, participantes de pesquisa citada por Ball (2012), que se posicionavam em relação ao processo de avaliação externa ao qual estavam sendo submetidos.

que as crianças devem aprender. A própria professora Gardênia nos dá pistas, ao responder se as avaliações externas mudaram sua forma de planejar.

Ah! Sim! A gente... Depois que a gente... Porque a gente sabe que o Estado, eles⁵¹ treinavam as crianças para as Provinhas. Então, depois que a prefeitura liberou, que você poderia trabalhar algumas questões. Então, realmente nós procuramos, eu procuro pesquisar na internet alguma coisa e mostrar pra eles as..., as... Algumas atividades que vão ser parecidas com a Provinha Brasil, né?! Isso aí, se eu te falar que eu não estou dando, eu não vou estar sendo sincera comigo e com a minha profissão. Então, já trabalhei bastante questões com eles esse ano, questões que eu sei que são parecidas com as questões da Provinha Brasil. (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12).

Vale destacar que, como a professora atua com turma de alfabetização, ela acaba se referindo a Provinha Brasil⁵², cujos resultados não compõem o IDEB, mas é elaborada por profissionais que não os da escola. Gardênia tem, então, autonomia para escolher os métodos preferidos, mas sabe que precisa alcançar os resultados definidos pelos “experts” em alfabetização e, se for necessário treinar as crianças para isso, fará.

A preocupação em preparar as crianças para as avaliações foi observada também no depoimento de outras professoras, como Girassol (Escola Outono) “A gente pega as Provinhas, a gente dá uma olhadinha, tira exercícios, trabalha sobre aquilo (...)”; e a própria professora Alecrim, que mesmo discordando da forma como a prova é elaborada, principalmente quanto ao número de folhas aplicadas em um dia, afirma se inspirar nas questões da Provinha Brasil para elaborar suas atividades avaliativas.

Mas, no decorrer e não aquele monte (*refere-se ao número de páginas*), então eu acredito o seguinte, é ... Na maioria das vezes são conteúdos muito interessantes. Às vezes, eu gosto até de trabalhar umas coisas dali. Já teve vez que eu até recortei e trabalhei, depois que foi aplicado, algumas dessas que pôde ficar ... Não sei, eu acho que era Provinha Brasil. Eu recortei as imagens, trabalhei de forma diferente, as mesmas imagens da Provinha. (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

A lógica de se trabalhar para produzir resultados mensuráveis tem envolvido os professores, que, exercendo sua autonomia, mesmo que só no sentido técnico, acreditam que alcançá-los representará reconhecimento profissional.

⁵¹ Refere-se aos professores da rede estadual de Minas Gerais.

⁵² A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica elaborada pela equipe do INEP para ser aplicada nas turmas de 2.º ano de escolarização, em duas etapas: no início e no fim do ano letivo “que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado”. Informações disponíveis em <http://provinhabrasil.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>

Em seu trabalho, o professor vivencia, então, os processos de profissionalismo e proletarização. Ele quer ter sua competência reconhecida e, assim, seu profissionalismo. Para isso, se empenha em obter os resultados esperados em avaliações externas que, ao avaliarem a aprendizagem de seus alunos, constatarem a sua competência. Entretanto, quanto mais o professor se subordina a essa lógica, mais perde o controle da finalidade de seu trabalho, mas é proletarizado.

Além disso, ao focar seu trabalho para a produção de resultados que podem ser mensurados, o professor acaba por se sentir individualmente responsável, desconsiderando outros fatores que contribuem para tais resultados, o que se transforma em responsabilização e interfere não só na forma como passará a desenvolver seu trabalho, como também na sua autoimagem.

Assim, os momentos de trabalho, nos quais o professor mais sente ter autonomia, na verdade, podem ser os que ele mais tem sido heterônomo, pois a crença na autonomia o faz se envolver com mais intensidade em um projeto de educação, no qual ele é apenas um dos recursos necessários.

Para compreendermos um pouco mais a realidade na qual os professores têm construído seu conceito de autonomia, precisamos abordar o trabalho do professor em relação a diferentes sujeitos da atividade educativa, o que faremos a seguir.

6.3.3) O ser professor e as relações entre os diferentes sujeitos da atividade educativa

Refletir como o professor tem se relacionado com os diferentes sujeitos das atividades educativas é necessário, afinal, como afirma Marx (2004), trabalho não é um ato isolado. Além disso, as relações entre sujeitos são destacadas por Kant (2011), pois favorecem o despertar da razão e a conseqüente autonomia, e por Tardif (2007), segundo o qual a vivência contribui para o processo de formação dos professores.

Na concepção marxista, trabalho implica uma atividade humana que transforma o ambiente e o próprio ser humano e envolve uma rede de relações. Segundo Antunes (1997, p.121) “é a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social distinguindo-se de todas as formas não humanas.” Entretanto, conforme o autor, na sociedade capitalista, a organização do processo de trabalho pode ser degradada e resultar em trabalho estranhado, em relação à finalidade, ao processo e aos outros homens.

Mas como tem sido a relação entre os professores enquanto trabalhadores da escola?

No instrumento de coleta de opinião, 96,7% responderam positivamente à afirmação “o trabalho em grupo fortalece a autonomia docente” e 98,9% concordaram que “o diálogo fortalece a autonomia docente”. Entre as justificativas para essas respostas, podemos citar:

“A troca de ideias e experiências gera mais segurança e melhores resultados” (E21); “Contribui para a troca de experiências.” (E23); “Troca de experiência mostra que não está só”. (E35).

A ideia de troca no trabalho também esteve presente nas entrevistas, principalmente, quando se referiram ao início da experiência profissional, como abordamos anteriormente (item 6.3.1), e em situações de planejamento, como nos revela a professora Camélia sobre o papel dos outros professores em seu trabalho.

E: - O papel desses colegas, dos professores no seu dia a dia, como é isso?
Camélia: - Eu sou uma pessoa que fala muito e que tem muita amizade, então, assim, a gente tá sempre **trocando informações**. E é um papel mesmo do professor, eu acho que ele tem o poder de transformar também através da fala, né?! Então, assim, eu procuro sempre ouvir experiências, **trocar experiência** e o papel do outro é muito importante nessa relação. (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12, grifos nossos).

Nas entrevistas, observamos que os professores parecem fazer uma associação entre a ideia de troca e a relação com seus pares, o que pode ser ilustrado com os depoimentos a seguir:

[...] Eu gosto de trabalhar junto, eu acho tão bom você trabalhar junto com o seu colega, né? Você **troca ideia**, você **troca uma atividade**, o que a gente pode fazer, o que a gente não pode fazer. O que a gente pode melhorar, pras crianças poderem aprender mais, né?! Isso! (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12, grifos nossos).

E: - Na escola, você sente assim, que tem conseguido sentar juntos, planejar, fazer trabalhos coletivos? Como é isso?

Camélia: - Sim, a gente procura... Principalmente que eu tenho um grupo, um núcleo de professores que eu sempre trabalho. **A gente tá sempre trocando**, sempre tá junto, sempre fazendo as coisas juntos. Tem a professora, a P (*nome da professora*) sempre trabalha com a gente, então a gente tem um grupo que... Consegue assim, encontrar mais pra fazer isso. Ou então, a gente aproveita os conselhos de classes, as reuniões pedagógicas, não tanto quanto deveria! Até porque **a gente não tem tempo assim**, mas procuro sim, sempre estar sabendo o que outro tá fazendo, dando dica ou pegando dica do que eu posso fazer pra contribuir com aquela outra aula.

E: - O tempo é o que prejudica o seu andamento?

Camélia: - Sim... Sim, até porque professor de Educação Física vem dar uma ou duas aulas. E nesse meio tempo, a gente não se encontra tanto, então a gente procura sempre, **vai ali toma água, fala um “oi” e troca uma ideia, toma um café e troca uma ideia sempre nesses momentos**. (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12, grifos nossos).

Enquanto, Gardênia revela seu gosto por trabalhar junto e trocar ideias, Camélia, em seu depoimento, confirma que o professor se transforma através das relações estabelecidas no trabalho. Contudo, no desenvolvimento da entrevista, nos dá pistas de algumas dificuldades enfrentadas, principalmente em relação ao tempo.

O planejamento entre os professores é dificultado pela falta de tempo, muitas vezes intensificado devido à dupla jornada, e sofre também interferências pela forma como o trabalho da escola é organizado, historicamente, em uma lógica “transmissiva” que “organiza todos os tempos e os espaços tanto do professor quanto do aluno, em torno dos ‘conteúdos a serem transmitidos’ ” (ARROYO, 2004, p.193). Tal lógica dificulta a realização de atividades coletivas, pois o professor acaba voltando o “seu olhar” para sua turma, seus alunos, muitas vezes perdendo o enfoque no coletivo. Borges (2010) afirma que esse modelo de organização “caixa de ovos⁵³” enfraquece os vínculos entre os docentes e resulta em pouca ou quase nenhuma relação de interdependência.

Essa compreensão de turma como “sua” pode ser reforçada em situações como a das escolas da rede municipal e apresentadas anteriormente⁵⁴, em que há um professor regente responsável⁵⁵ por trabalhar com os conteúdos apurados em avaliações externas e outro trabalhando com conteúdos mais voltados para a formação cultural (Professores de Projetos, também conhecidos como Regentes II). Entretanto, cabe destacar que essa compreensão da turma ser de responsabilidade de um professor pode ser modificada, a partir da entrada em cena de um novo profissional, conhecido na rede municipal como Professor colaborativo, fato que merece ser analisado em estudos futuros.

Outro fator que parece estar presente na relação dos professores ao desenvolverem seus trabalhos é o estilo individual de cada um, como podemos observar nas palavras de Gérbera, transcritas a seguir.

E: - E o trabalho da sua turma e do outro 2º ano, vocês planejam juntas?
 Gérbera: - Hum... Mais ou menos. Tem o planejamento da escola e a partir daquele planejamento, cada professor desenvolve seu trabalho. Esse ano, a gente não desenvolveu em conjunto. A gente até começou a tentar, mas é **porque o jeito dela é bem diferente do meu**, então eu precisei fazer alterações e tal e a gente acabou cada uma fazendo o seu trabalho, dentro daquele planejamento da escola. Cada uma desenvolveu seu trabalho. (Professora Gérbera, Escola Verão, Entrevista, 18/12/13, grifos nossos).

⁵³ Como no modelo caixa de ovos, os saberes são organizados em unidades discretas, autônomas e independentes (conteúdos, lições, objetivos, subobjetivos comportando gradações bem definidas), assumidas inteiramente ou parte por cada docente, o qual é responsável por sua vez pela sua classe ou grupo de alunos e por seu território curricular, cujo domínio ele supostamente possui. (BORGES, 2010)

⁵⁴ Anteriormente, neste capítulo, ao tratarmos da influência do tempo no exercício profissional (O tempo e as condições de trabalho - 6.3.1), destacamos a existência de uma maior cobrança dos professores regentes por trabalharem com as áreas que são submetidas a avaliações externas.

⁵⁵ Vale ressaltar que essa era a realidade das escolas da rede municipal, no momento da investigação. Entretanto, como acordado após a última greve de professores, a partir de agosto de 2013, as escolas passaram a ter além do professor de Educação Física, os Professores Regentes I e II, que, juntos, dividem de acordo com a organização de cada escola, a responsabilidade dos conteúdos curriculares, o que pode trazer implicações para o trabalho docente, as quais deverão futuramente ser investigadas.

Diante dos “jeitos diferentes”, a professora Gérbera optou por cada um fazer seu trabalho, individualmente, em sua sala. Essa opção por fazer o trabalho do “seu jeito” em sala de aula parece estar ligada não só ao respeito às particularidades de cada turma, mas também, à concepção que o professor tem sobre autonomia docente, como nos revela a professora Íris, ao questionarmos se ela sentia ser autônoma.

Eu não me sinto uma professora (*referia-se à pergunta*), eu sou autônoma! Mas, eu também não sou sozinha, tá? Eu não faço meu trabalho aqui, sozinha na escola. Sempre **troco ideia com todos os meus colegas** e... (*tenho*) apoio sempre da coordenação pedagógica. (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13, grifos nossos).

Íris deixa claro que não só se sente autônoma, mas acredita que de fato é autônoma e por isso toma decisões em sala, sem desconsiderar a necessidade de trocas de ideias com seus colegas. É importante observar que, no instrumento de coleta, os professores, ao completarem a frase “A autonomia fortalece...” (Q.10F- Vide Apêndice F), 24,2% deram respostas ligadas às relações interpessoais, ideia mais elencada, superando a alternativa “prática docente” que esteve presente em 17,6% das respostas.

Apesar dessa valorização da troca de ideias e do reconhecimento da autonomia como um fator que fortalece as relações interpessoais, desperta a atenção o fato de que os depoimentos parecem indicar uma associação entre autonomia e o exercício do trabalho de forma individual, em sala de aula. Assim, se pudéssemos comparar o trabalho docente com o de um cozinheiro, poderíamos afirmar que acreditam na importância da troca de receitas, entretanto na hora de “cozinhar” cada um faz a seu modo, acrescenta ou retira “temperos”.

Os colegas de profissão são importantes para a troca de sugestões, mas isso nem sempre implica decidir juntos, principalmente quando a questão está ligada a como proceder em sala de aula, porque este é o lugar onde o professor tem poder de decidir sozinho. Podemos, então, afirmar que as relações entre os professores, principalmente, quando estão ligadas a tomada de decisões referentes ao contexto da sala de aula, têm um caráter consultivo, mas nem sempre deliberativo. Os depoimentos a seguir ilustram nossa afirmação.

E: - Se você fosse dizer pra mim que como professora com autonomia pode..., o que você diria? O que é afinal de contas, um professor com autonomia pra você?

Acácia: - **Toma as próprias decisões dentro da sala**, por isso que eu te falo 90%, porque dentro de sala eu é que mando, eu decido minhas coisas, né? (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13, grifos nossos).

E: - Me diz o seguinte, já que você comentou um pouco essa questão de autonomia, você sente que os professores têm uma autonomia, mas não é muita autonomia, como é isso que você começou a falar?

Íris: - Aqui na nossa escola, pelo que eu percebo, todos os profissionais aqui têm a sua autonomia, **todos eles dentro de sua sala de aula**,

exercem seu trabalho com a sua autonomia, do seu jeito. É... Sempre todos dentro da proposta pedagógica da escola, dentro do plano de curso, todos eles aqui, eu vejo que dentro da sala de aula, todos eles têm sua autonomia. (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13, grifos nossos).

É importante esclarecer que reconhecemos que a dinâmica da sala de aula exige do professor um posicionamento frente a uma realidade que é particular à sua turma. É uma característica apontada por Tardif e Lessard (2007) para classificarem o trabalho docente como não codificado. Entretanto, a linha que separa esta prática de uma outra, organizada no modelo caixa de ovos (BORGES, 2010)⁵⁶ é extremamente frágil, já que o excesso de demandas e a “correria” diária podem comprometer a percepção da interdependência entre turmas e entre conteúdos e, assim, reforçar a ideia de “minha turma” e “meu conteúdo”.

Essa percepção de como acontecem as trocas entre os professores, durante seu trabalho, interfere na compreensão de autonomia, construída de forma limitada à sala de aula. Essa compreensão de autonomia em um sentido técnico, como controle dos procedimentos necessários ao seu trabalho está presente na resposta da professora Alecrim, ao ser questionada se sente que tem autonomia.

Alecrim: - Aqui na escola? Eu não sei nas outras, porque não tenho outra experiência, né?! Mas eu acho que sim, **professor tem autonomia nas atividades que ele vai desenvolver.** Como vai desenvolver, se ele está indo no caminho que não está dando certo porque cada turma é uma turma. **Eu tenho meu jeito de trabalhar,** de organizar, de organizar meu trabalho tem determinada turma que eu vou ter que ir pra outro caminho, né?! (Professora Alecrim, Escola Inverno, entrevista, 27/02/13, grifos nossos).

As palavras de Alecrim justificam que essa liberdade de escolha do professor em sala de aula se deve às especificidades de cada sala, à diversidade do grupo de alunos, mas, da mesma forma, deixa claro que essa autonomia está ligada também ao “jeito de ser” do professor, à sua forma particular de organizar seu trabalho, ideia também presente no depoimento da professora Íris, anteriormente citado. A relação entre autonomia e o jeito de ser de cada professor é percebida, ainda, na fala de Gérbera, que reconhecendo não ser possível uma autonomia “total”, realça a importância de “fazer do seu jeito”.

E: - Por que você acha que tem muita autonomia?

⁵⁶ Sobre este modelo Borges (2010) explica: “tradicionalmente, a imagem que se tem do ensino é aquela de um docente diante de um grupo de alunos, em um espaço fechado, denominado sala de aula. Como no modelo da caixa de ovos, os saberes são organizados em unidades discretas, autônomas e independentes (conteúdos, lições, objetivos e subobjetivos comportando gradações bem definidas), assumidas inteiramente ou em parte por cada docente, o qual é responsável por sua vez pela sua classe ou grupo de alunos e por seu território curricular, cujo domínio ele possui supostamente.” (BORGES, 2010, p.2)

Gérbera: - A partir, é claro, né?! Tem que ter um referencial, porque autonomia não é total liberdade. É... Eu pude desenvolver meu trabalho do meu jeito. Sempre que eu precisei, tive apoio, mas ninguém teve aquela cobrança excessiva, nada disso, de pedir e você tem que fazer assim, assado, não! Tinha um norte, mas agora **os meios que eu usaria** pra atingir aquele objetivo... (Professora Gérbera, Escola Verão, Entrevista, 18/12/13, grifos nossos).

Além de reforçar a ideia de autonomia como algo vinculado a procedimentos a serem adotados pelo professor, Gérbera evidencia que os meios podem ser escolhidos, entretanto há um “norte” a ser seguido e aí cabe um questionamento, como esse “norte” tem sido estabelecido? Com certeza, não é pelos professores, pois quando consideramos que as entrevistas revelam que o olhar docente está mais voltado para o que acontece na sua sala de aula, como se ali fosse “seu reduto”, podemos estar diante de um olhar “miope”, que não consegue se voltar ou perceber com clareza situações que acontecem em nível macro e interferem em seu trabalho em sala de aula. Tal miopia pode ser, na verdade, compreendida como uma forma de alienação do trabalho, na qual o professor não tem clareza, ou melhor, controle das finalidades de seu trabalho e, acreditando ter autonomia, passa a se orientar para organizar os instrumentos necessários ao cumprimento de metas ou “norte” estabelecidos por outros.

Essa expropriação dos professores em relação ao controle das finalidades de seu trabalho foi apontada por Tardif e Lessard (2007), ao afirmarem que,

(...) fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos **levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente** ou, ao menos, de transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam (TARDIF; LESSARD, 2007, p.27).

Os docentes, acreditando terem poder de decisão em sala de aula, acabam apenas por definirem formas de aperfeiçoar a implementação daquilo que os “experts” (MENDES E BRITO, 2009) em educação definiram como prioridades e considerando que, como indicado anteriormente (item 6.3.2), em uma cultura de performatividade (BALL, 2012), isso representará esforço para garantia de desempenho.

Assim, as entrevistas nos indicam que os professores valorizam a relação entre os colegas de profissão, compreendida como uma oportunidade de trocas de ideias e sugestões que, na maioria das vezes, têm como foco a sala de aula, porém não implica superação de práticas individuais na relação de trabalho, pois os “acertos” dessas trocas podem ou não ser seguidos pelo professor em sala de aula; a ele, individualmente, caberá

essa decisão, seja porque a dinâmica de seu trabalho requer tal decisão, seja porque não consegue perceber a interdependência entre seu trabalho e aquele desenvolvido por seus pares de profissão. É como se o professor tivesse seu olhar comprometido pela miopia e não conseguisse enxergar claramente além dos limites de sua sala. (olhar míope).

Esse cenário nos reporta a Ball (2005), quando este, a partir de seus estudos, afirma que vivemos uma colegialidade, os professores se organizam em equipes para definir metas de curto alcance, já que as mais amplas são definidas externamente, entretanto buscam individualmente o cumprimento dessas metas. É o predomínio da lógica individual, acreditando se desenvolver uma gestão coletiva⁵⁷. Como apontamos anteriormente (item 5.2), tal colegialidade é extremamente importante no contexto de performance e contribui para a concretização do pós-profissionalismo⁵⁸.

A relação do professor com seus colegas de profissão é marcada pela dificuldade do tempo, pela forma como o trabalho é organizado e por trocas, que muitas vezes criam a sensação de coletivo, mas que, na verdade, caminham no sentido contrário, a partir do momento em que servem para fortalecer uma autonomia técnica necessária à concretização de um modelo de organização que proletariza cada vez mais o professor, na medida em que este perde o controle da finalidade de seu trabalho e só é profissionalmente reconhecido quando satisfaz padrões de desempenho estabelecidos por outros.

Para buscarmos compreender esta construção do coletivo, muitas vezes, vivenciado como colegialidade, procuramos investigar como as relações dos professores com a gestão interferem nesse cenário. Entretanto, observamos que, enquanto autores como Oliveira (2007) destacam a centralidade da administração escolar nas reformas educativas que vêm sendo implantadas em países latino-americanos - o que nos dá pistas sobre sua importância para o sucesso de políticas educativas - as professoras entrevistadas revelaram, em um primeiro momento, não perceberem interferência da gestão em seu trabalho, como pode ser observado no depoimento de Gérbera

E: - Que peso tem a gestão na sua formação profissional⁵⁹, acha que interfere muito, pouco ou você nunca nem parou pra pensar? Essa experiência com coordenador ou diretor de escola ou com a Secretaria de Educação, como que isso está ligado à sua... Ou não está ligado ao seu ser professor? Você parou algum momento pra pensar nisso?

⁵⁷ Processo no qual trabalhadores, mesmo executando atividades diferenciadas, podem com igualdade de oportunidades, discutir e decidir em conjunto sobre o funcionamento da instituição e as decisões tomadas devem ser seguidas por todos os participantes.

⁵⁸ O conceito de pós-profissionalismo de Ball é apresentado no item 5.2 - Formação de professores: Adequação para produção de resultados? e está ligado à ideia de um profissionalismo só reconhecido a partir do cumprimento de exigências de desempenhos estabelecidas por outros.

⁵⁹ Em nosso diálogo estava claro que a formação profissional acontece a partir da formação inicial e da formação continuada desenvolvida através das experiências profissionais vivenciadas e de cursos de aperfeiçoamento.

Gérbera: - É... Deixa eu ver... Acaba interferindo sim, né? Nunca tinha parado pra pensar nisso não. Mas, pensando agora, eu acho que acaba interferindo sim, é... Porque, por exemplo, você tem o curso sendo lá oferecido pela Secretaria de Educação, você acaba fazendo aquele curso, aí desperta interesse naquele curso. Igual ano passado, a diretora chegou pra mim e perguntou se eu queria assumir o 2º ano, mudou meu caminho, eu achei que pegaria o 3º, esse ano. Acho que de certa forma acaba interferindo um pouquinho, sim. (Professora Gérbera, Escola Verão, entrevista, 18/12/12).

Outra professora, talvez compreendendo o papel da administração, em uma lógica tipicamente capitalista (PARO, 2005), como a utilização racional de recursos para atingir determinados objetivos, afirma não haver interferências da gestão no pedagógico. Para Alecrim

E: - E gestão? De que forma a gestão interfere a seu trabalho?
 Alecrim: - Ah! Eu acho assim: no pedagógico, eu acho que não interfere não, entendeu?! No meu trabalho pedagógico, não interfere não, porque eu acho que isso aí, a coordenação em si, acaba que é muito mais ligada ao meu trabalho do que a própria gestão, mas no funcionamento da escola, interfere o tempo todo. Porque se a escola tá trabalhando bem, o funcionamento da escola vai ser muito melhor, né?! (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

É interessante observar que se, inicialmente, ela responde que a gestão não interfere, em seguida deixa claro que a gestão interfere no funcionamento da escola, o que em nossa opinião, com certeza inclui o pedagógico.

Se não há uma clareza da influência da gestão no trabalho docente ou, especificamente, na área pedagógica, acredita-se no seu poder quando se referem às condições de trabalho e ao próprio fortalecimento da autonomia docente.

O aspecto das condições de trabalho é destacado pela professora Acácia, diante da ficha⁶⁰ com a expressão “Gestão”, como apresentado adiante.

E: - Gestão. *(Falo mostrando a ficha com uma das palavras sobre as quais gostaria que o entrevistado falasse)*
 Acácia: - O que eu falo sobre gestão?
 E: - De maneira geral, não precisa ser específico, como... A gestão e seu trabalho, o que você acha disso?
 Acácia: - Eu acho que gestão ajuda muito nessa... nessa... Acho que está **ligada às condições de trabalho** também, pelo menos a nossa escola... Na outra escola que eu tenho, que eu trabalho à tarde é a gestão..., a diretora, a vice **dão bastante autonomia** e... ajudam no que for preciso. Elas te dão bastante abertura. (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13, grifos nossos).

⁶⁰ Durante a entrevista foram apresentadas fichas com algumas expressões (Vide Apêndice Q) para que os professores comentassem sobre elas.

Devemos salientar que a hesitação apresentada por Acácia ao falar sobre a gestão, provavelmente, não é devido a desconhecimento do assunto, mas certo receio, pois, ao final da entrevista, revelou ter participado do último processo eleitoral como adversária da atual diretora. Independente disso, seu depoimento associa claramente gestão e condições de trabalho, fato detectado anteriormente e abordado no item “O tempo e as condições de trabalho” (6.3.1), no qual demonstramos a associação que os professores estabeleceram entre condições de trabalho e condições materiais, as quais, devido a medidas de descentralização financeira, passaram a ser muito mais assumidas pela direção das escolas do que pela própria Secretaria de Educação.

É preciso observar que a fala da professora Acácia aponta também a questão da gestão “dar autonomia”, nesse sentido, talvez compreendida como liberdade. Mas, em outras entrevistas, foi possível perceber uma ligação entre autonomia docente e a crença da gestão na competência profissional do professor, assim como nos trechos abaixo:

E: - Você acha assim, que o professor que tem experiência igual (*28 anos de magistério*) a você e... Que tem uma competência no trabalho, ele é mais respeitado pelos diretores?

Girassol: - Não é respeitado, você tem que mostrar o seu serviço né?! Se você é boa profissional, você não chega atrasado, você cumpre sua obrigação, se você falta, você avisa antes. Então, não tem como a pessoa não gostar de você.

E: - E aí a autonomia como é que fica isso?

Girassol: - Aí você ganhou a sua autonomia com eles, entendeu?! Aí se você é uma professora boa, trata bem seus alunos, tem compromisso com o serviço, **a autonomia tá feita, não tem o que questionar**, ninguém! (Professora Girassol, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

Girassol, em seu depoimento, deixa claro que a “boa profissional”, aquela que cumpre suas obrigações, consegue, junto à direção da escola, sua autonomia, aparentemente compreendida como um aval para seu trabalho, a ponto de não ter o que ser questionado por ninguém, nem mesmo pela direção.

O papel da direção escolar, no sentido de avaliar a autonomia do professor que demonstra ser bom profissional, também está presente na fala da professora Camélia:

E: - E você acha que assim... Que magistério é uma profissão assim que possibilita autonomia para quem está trabalhando?

Camélia: - Olha, eu tenho muita autonomia na escola, principalmente porque elas acreditam. A direção e coordenação acreditam no meu trabalho, já conhecem meu trabalho, já conhecem minha proposta. Então, eu tenho uma certa autonomia. É lógico que eu não posso fazer tudo que eu quero ou tudo que eu acho que é legal, né?! Eu tenho que pensar muito bem no que eu vou fazer, mas na maioria das vezes eu tenho o apoio delas sim. (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12).

A professora fortalece sua autonomia a partir da crença da diretora e vice em seu trabalho. Essa necessidade de reconhecimento por parte da direção em relação ao exercício profissional dos docentes parece não estar vinculada apenas à ideia de atender às expectativas de um superior, mas à busca de um elemento de cumplicidade, principalmente quando as professoras se referem à figura do coordenador pedagógico, também incluído na equipe gestora.

A professora Alecrim, justificando ter autonomia, explica como é sua relação com a coordenação pedagógica:

Nós temos um currículo sim, que é nossa base, que é o que a gente segue, mas não é uma cartilha! E a gente tem muita liberdade aqui na escola. Por exemplo, eu tive isso, muito isso ano passado com a (*nome da coordenadora*), já tive com a (*nome da coordenadora*) em anos anteriores, de chegar: “Ó! Isso aqui eu não vou conseguir. Isso agora eu vou ter que mudar. Vou puxar isso.” Ano passado, eu fiz muito isso: “Eu vou ter que puxar isso aqui, que eu estou precisando trabalhar isso e aqui está lá no 3º trimestre”. Eu falava: “Eu vou puxar isso aqui”. **Eu tenho essa autonomia, eu sempre comunico.** O tempo de experiência nunca me deixou é...,segura o bastante pra não passar pra minha coordenação, o que eu estou fazendo. Eu sou assim, às vezes, muito insegura, sabe? Aí, eu estou sempre mostrando: “Olha, eu estou fazendo assim, olha como eles tão escrevendo”, mostro a produção. (Professora Alecrim, Escola Outono, Entrevista, 27/02/13).

Em seu depoimento, Alecrim revela que muitas vezes no desenvolvimento de atividades em sala de aula, precisa fazer adaptações devido às necessidades de seus alunos. Essa possibilidade de fazer adaptações é compreendida por Alecrim, como autonomia, mas pode, na verdade, representar apenas uma das brechas da atividade docente, compreendida como um trabalho não codificado (TARDIF E LESSARD, 2007).

A professora ainda destaca que, por maior que seja sua experiência, existe a necessidade de comunicar à coordenação suas decisões, o que não parece significar decidir em conjunto. Vale destacar que essa prática não é vista pela professora como perda de autonomia, ao contrário, na compreensão de Alecrim, ela é fortalecida, como pode ser observado no diálogo a seguir:

E: - Mesmo tendo autonomia, você acha interessante...

Alecrim: - Eu gosto de passar, primeiro porque eu acho que é um **respaldo pra mim e pro meu trabalho, entendeu?** Se chega alguém questionando, ou um pai tal, a coordenação sabe o que eu estou fazendo. Pode estar certo ou pode não estar, né?! Claro! Isso é outra situação, mas eu gosto, eu acho que me dá segurança. (Professora Alecrim, Escola Outono, Entrevista, 27/02/13, grifos nossos).

Nesse momento, o respaldo da coordenação pedagógica serve para mais do que fortalecimento da liberdade de organizar suas atividades em sala, mas como mecanismo de

proteção contra interferências externas, no caso específico, a família dos alunos. A relação da professora com a coordenadora é aparentemente contraditória, na medida em que o reconhecimento da coordenadora valoriza o profissionalismo da docente e, conseqüentemente, sua autonomia, mas por outro lado, a professora, para se sentir autônoma, depende do aval da coordenadora, ou seja, se submete a seu controle.

É importante considerar que, de acordo com Contreras (2002), na educação, ao contrário de outras áreas, as especializações não surgiram como evolução das pesquisas no campo profissional, mas como forma de racionalização e controle do trabalho, o que contribuiu para que os professores perdessem suas competências profissionais e, conseqüentemente, sua autonomia. Nas palavras do autor:

Parte desta perda de competências profissionais justifica-se no desenvolvimento, pelos especialistas, de um conhecimento técnico que permitiu e justificou a racionalização e a tecnologização do ensino. Ao mesmo tempo, e como conseqüência disto, ao ficarem os professores submetidos às estruturas de racionalização de seu trabalho, viram-se cada vez mais dependentes do conhecimento especializado [...] (CONTRERAS, 2002, p.38).

É interessante que, apesar dessa necessidade de se ter o respaldo da direção ou coordenação pedagógica, os professores não se referem a estes como mecanismos de controle, mas sempre como apoio para seu trabalho, como nos revela Íris,

Íris: - Acho que a perda da autonomia, ela está quando você depende do além...

E: Esse além?

Íris: - Esse além que eu digo é assim, é ... Quando está uma coisa fora da coordenação pedagógica, até mesmo fora do alcance da direção. Porque aqui na nossa escola, o que depende da direção, da coordenação e dos profissionais, todos se envolvem de uma forma muito bacana, é bem legal. Então, o trabalho flui bem tranquilo, agora quando você depende⁶¹ ... Muitas vezes, igual agora, coisa simples, tá acontecendo não só aqui como em muitas outras escolas, a falta do profissional. (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

Fica evidenciado que, para Íris, sua autonomia conta com o apoio da gestão e só é limitada quando depende do além, ou seja, da Secretaria de Educação, quando esta não garante as condições adequadas para o funcionamento da escola, o que interfere em seu trabalho e, por conseguinte, em sua autonomia.

A própria professora, em outro trecho da entrevista, reforça a importância da gestão da escola em seu trabalho,

⁶¹ A professora Íris não completou a frase, mas se referia a Secretaria de Educação e sua demora em encaminhar os professores necessários à escola no início do ano letivo.

E: (*Mostro o papel com a palavra gestão*) - E a interferência no seu trabalho?

Íris: - A gestão? A interferência, eu considero positiva, porque não sou sozinha, não tenho condições de exercer meu trabalho sozinha e com o **apoio de uma boa gestão, de uma gestão participativa**, com certeza meu trabalho será bem feito. Eu considero assim, de extrema importância a interferência da gestão, ela é fundamental para o meu trabalho. (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/2013, grifos nossos).

A gestão é importante, mas não qualquer gestão, nas palavras de Íris, “uma boa gestão, uma gestão participativa”. A questão da gestão democrática foi indicada pelos professores, no instrumento de pesquisa, como um importante elemento para o fortalecimento da autonomia docente. Diante da afirmação “uma gestão coletiva fortalece a autonomia do professor” (Q11. 5 - Vide Apêndice D), 96,7% afirmaram que sim, entretanto o índice de confirmação não foi tão alto para a questão “o Colegiado fortalece a autonomia docente” (Q11. 3- Vide Apêndice D), 62,6% responderam que sim; 26,4% responderam que não, sendo que 11% não responderam.

Dentre as justificativas apresentadas pelos professores para afirmarem que o Colegiado não favorece a autonomia docente, podemos destacar: “O Colegiado fica responsável por assuntos de interesse da minoria” (E10); “Percebo que o Colegiado está muito ausente nas escolas” (E22); “Uma vez que só as questões dos alunos são relevantes” (E.3); “Não, pois o professor nem sempre pode concordar” (E20), o que nos desperta a atenção para a necessidade de refletirmos sobre o que os professores podem compreender sobre gestão democrática, o que pode ser aprofundado em estudos posteriores.

A possibilidade de poderem escolher, através da eleição, quem do grupo da escola ocupará a direção parece aproximar a figura do diretor ao grupo de professores. Girassol, com seus 28 anos de profissão, deixa claro essa maior proximidade

E: - Então, você acha que hoje tem mais liberdade?

Girassol: - Muito mais, porque antigamente **a gente ficava num lado e a diretora do outro**, então a gente não tinha assim muito contato, hoje a diretora bate papo com a gente. Já em termo da avaliação também, quando não é boa, chega e fala. Eu nunca tive esse problema não⁶². (Professora Girassol. Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

A crença de Girassol de que a direção está ao lado do professor, além de possibilitar a sensação de liberdade revelada no depoimento acima, de aparente diminuição de controle (afinal, os professores ainda se submetem à direção para o reconhecimento de sua competência e o fortalecimento de sua autonomia), pode ser compreendido como democracia, mas também, como uma parceria que os protege de intervenções externas,

⁶² O problema a que Girassol se refere é avaliação negativa na ficha que a direção das escolas precisa preencher no caso de professoras contratadas e encaminhar para a Secretaria de Educação, cujo resultado pode implicar a não renovação do contrato.

como pudemos anteriormente observar na fala da professora Alecrim “[...] é um respaldo pra mim e pro meu trabalho, entendeu? Se chega alguém questionando, ou um pai, tal, a coordenação sabe o que eu estou fazendo.”, ou contrárias aos interesses docentes, como indicaram as justificativas⁶³ dos professores que responderam ao instrumento de coleta de opinião, sobre a não contribuição do Colegiado para a autonomia docente: “Uma vez que só as questões dos alunos são relevantes” (E.3⁶⁴); “Não, pois o professor nem sempre pode concordar” (E20).

Considerando o pensamento de Freire de que democracia é um processo de construção social “que não aparece por acaso nem tampouco pelo gosto de umas poucas pessoas que a regulam e a impõem às maiorias” (FREIRE, 2001, p.201), nos deparamos com essa luta no contexto pesquisado, no qual gestão democrática parece ser compreendida de diferentes maneiras. Por alguns, como espaço para diálogo que “Permite pensar a escola como conjunto.” (E63), porém para outros pode ser compreendida como defesa de seus interesses em detrimento do de outros, como revela um dos professores que acredita na contribuição do Colegiado para a autonomia docente: “Mas com o cuidado para não interferir nas decisões”. (E71). A quais decisões este professor pode estar se referindo? Aquelas já tomadas pelos professores e apresentadas para o Colegiado apenas com finalidade de serem legitimadas?

A compreensão de gestão democrática interfere na relação entre direção e professores e em como esta pode contribuir ou não para o fortalecimento da autonomia docente, na medida em que não só possibilita liberdade de escolha, mas também reflete no reconhecimento profissional. Por outro lado, uma gestão que não seja de fato democrática, ao favorecer os interesses de um grupo, no caso, o dos professores, pode contribuir para um modelo de autonomia usada como “escudo”, contra interesses diferentes dos seus. Sobre esta possibilidade Contreras (2002) alerta:

(...) se a autonomia profissional entendida como não intromissão significar a preservação do ensino e daqueles que o realizam do debate e da participação social, resulta ser politicamente reacionária (CONTRERAS, 2002, p.69).

Por mais que os professores queiram usufruir de uma licença profissional, do reconhecimento de um campo exclusivo de atuação, o que segundo Enguita (1991) representa um dos elementos que caracterizam uma profissão, atuam em uma área que, por

⁶³ Vale lembrar que no instrumento de coleta de opinião havia um espaço para justificativa das respostas, cujo preenchimento era opcional e assim, não foi respondido por todos.

⁶⁴ O questionário utilizado como instrumento de coleta de opinião foi respondido por 91 professores. Para sua análise foram numerados. Assim, a letra E refere-se a um desses questionários, seguido do número o qual recebeu.

suas especificidades, é um espaço aberto a diferentes influências, como nos alerta Contreras (2002)

A autonomia como não intromissão costuma ser, por um lado, uma descrição equivocada da função desempenhada pelo ensino, já que este se situa no terreno da transmissão de valores e saberes sancionados socialmente. A instituição educativa representa um espaço sobre o qual se projetam, de forma contraditória e conflituosa, diferentes pretensões e aspirações, tanto culturais como econômicas e sociais. O trabalho do professor não pode, portanto, ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade à própria instituição escolar (CONTRERAS, 2002, p.69).

A necessidade de a escola ter que estar aberta às demandas da sociedade traz limitadores à autonomia docente, por mais que esta possa se fortalecer a partir do reconhecimento profissional junto à direção escolar. Os depoimentos das professoras tanto das escolas com IDEB alto como as de IDEB baixo revelaram a importância da gestão escola para o reconhecimento profissional, entretanto, os posicionamentos foram diferentes quando o elemento envolvido na discussão foi a família dos alunos.

A relação com a família dos alunos foi um tema abordado tanto no instrumento de coleta de opinião quanto nas entrevistas, pois acreditamos que autonomia docente é construída a partir da relação deste profissional com outros sujeitos. Assim, no instrumento de pesquisa, apresentamos no item Q.12.6 (Vide Apêndice D), entre vários fatores que poderiam favorecer ou impedir a autonomia docente, a afirmação “interferências da família (dos alunos) no trabalho docente”.

A partir das respostas, constatamos que dos 91 professores, 69,2% não escolheram esta alternativa e dos que a escolheram (29,7%), 77,7% (ou seja, 21 dentre 27 professores) indicaram que “interferências da família (dos alunos) no trabalho docente” não favorecem a autonomia do professor. A partir desses resultados, podemos afirmar que a relação com a família dos alunos parece ser percebida pelos professores que responderam ao instrumento de pesquisa como algo indiferente à autonomia e quando se percebe alguma ligação, é de forma negativa.

Entretanto, as entrevistas nos forneceram outros elementos para se compreender melhor a ligação entre professores e famílias de alunos e possíveis implicações dessa relação na autonomia docente.

Primeiro, foi possível observar dois padrões diferentes nas respostas: um nas escolas Verão e Primavera e outro nas escolas Outono e Inverno. Nas duas primeiras escolas, que apresentaram resultados de IDEB acima da média da rede municipal, as professoras se referiram às famílias dos alunos de forma bastante positiva. Já nas escolas Outono e Inverno, com resultados de IDEB abaixo da média da rede, a fala das

entrevistadas esteve muito ligada à ausência e a pobreza das famílias, mas este é um aspecto que não pode ser aprofundado devido às limitações do presente estudo.

Vimos um ponto em comum entre as falas, a percepção das professoras de que a família deve apoiar o trabalho desenvolvido pela escola. Ao contrário do que segundo Cunha (2000), se acreditava no séc. XVIII, “quando a escola foi pensada como agência de apoio a família”. As falas das professoras entrevistadas indicaram que, muitas vezes, elas não só educam as crianças como também seus responsáveis. Um exemplo dessa forma de professores e pais se relacionarem pode ser visto na fala de Alecrim. Quando apresentamos a ficha com a expressão “família dos alunos” (Vide Apêndice Q), ela destacou que era muito importante e que sempre “chama” a família dos alunos, como pode ser visto no trecho abaixo:

Alecrim: - Ai! É tão importante! Eu tento assim, o tempo todo chamar mesmo a família dos meus alunos. O tempo todo! Assim, eu deixo isso claro pros alunos. As famílias sabem disso, na primeira reunião, eu já exponho isso. A maioria já me conhece, ou da comunidade ou assim, de situação que já fui professora de alguém da família ou de vizinhos e tudo, e eu falo isso muito com os pais também, olha só: “Eu puxo a orelha de pai também, tá?” “De pai, de mãe, de avó, de quem cuidar”. Eu falo isso mesmo, na primeira reunião. Eles morrem de rir, acham engraçado e falam: “Eu puxo também”. O bilhete vai pra assinar, não tá assinado, a culpa não é do aluno, é do pai que não olhou. Tem três dias que o menino não faz o dever e tá lá, tudo carimbado, a data pedindo assinatura, e não assinou. Não é só a culpa do aluno, é do pai que não olhou. Então, eu sempre exponho isso de uma forma brincalhona, sabe? Não é... de forma ignorante, mas eu sempre brinco com isso nas primeiras reuniões, quando estou me apresentando. (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

Os pais são chamados para que aprendam qual o comportamento esperado deles e a necessidade que cumpram o papel atribuído pela escola. Não parece haver um diálogo entre sujeitos diferentes, mas sim, a crença de que os professores são os que sabem e os pais os que não sabem educar. Tal crença pode estar ligada ao papel que a escola foi assumindo, ao longo da história, de oferecer os conhecimentos científicos que a sociedade exigia e para os quais a família não tinha nem preparo, nem tempo para fazer (CUNHA, 2000). A escola passa, então, a assumir a centralidade do processo educativo, muitas vezes, desconsiderando os valores e crenças das famílias que não eram pautados pelas ciências; assim, nas palavras de Cunha (2000, p.450), “ao longo de sua evolução, a escola tornou-se mais do que uma simples instituição de apoio à família: ela posicionou-se contra a família!”.

Esse conflito denunciado por Cunha (2000) pode ser percebido no depoimento das entrevistadas como é o caso de Hortênsia, que ao falar da falta de reconhecimento profissional docente, afirma que a própria comunidade não valoriza o professor, conforme a entrevistada:

Hortênsia: - Ah! Eu acho que na comunidade mesmo. A gente vê que não tem mais aquele valor que a gente tinha. Eles acham que a gente tá aqui pra educar, pra tomar conta dos filhos deles e só! E que eles pensam assim: **“Ah! Vai lá perturbar aquela dona que não tem nada pra fazer”**. E também, com tanto Bolsa Escola, nem faltam mais, salas cheias, super lotadas! (Professora Hortênsia, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12, grifos nossos).

Hortênsia parece sentir o conflito de tal forma, que em suas palavras, as “travessuras” das crianças são incentivadas pelos pais, que acreditam que o professor não “tem nada para fazer”.

A crença de que os pais não valorizam mais os professores, também se fez presente na fala de Camélia, que, ao comentar sobre seu tempo de experiência profissional, afirmou estar mais difícil hoje para o professor trabalhar devido à mudança das famílias.

Camélia: - Pois é... Ficou mais difícil! Porque tenho que observar a evolução das famílias. Antes a gente tinha um tipo de família, agora a gente tem outro ou só a mãe e os filhos, ou só pai e filhos ou avós e os filhos. **O núcleo familiar mudou e também a importância, que se dá também ao papel do professor**. Antes eu achava que os professores eram mais valorizados pelos pais das crianças. Hoje, agora, nem tanto. Às vezes, você chama o pai, aí o pai não vem. Você pede pra ele vir na escola. A importância que os pais dão aos estudos das crianças? Igual hoje, de 25 crianças, 5 me entregaram o dever de casa, aí assim... Mudou muito, aí eu penso, embora a gente tenha mais acesso às informações dos meninos também tem importância que... está tendo no nosso papel, é menor que antigamente. (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12, grifos nossos).

Camélia parece acreditar que a ausência dos pais de alunos na escola esteja ligada a uma não valorização do papel do professor. O que nos chamou a atenção é o fato da professora não conseguir identificar as dificuldades dos pais estarem presentes na escola com suas próprias dificuldades. Essa professora nos concedeu a entrevista em seu horário de almoço, pois faz suas refeições na própria escola, já que trabalha lá nos dois turnos e ir para casa se torna inviável. Assim, ela habitualmente, liga nesse horário, para saber como a filha está e dar orientações, de acordo com suas palavras “para se mostrar presente⁶⁵”.

É interessante destacar que Camélia parece não se identificar com os pais de seus alunos no sentido de que são todos trabalhadores e passam por dificuldades semelhantes, afinal a professora, frente aos baixos salários (como abordamos anteriormente no item 6.3.1), submete-se a dupla jornada, o que dificulta sua presença junto aos filhos; mesmo assim, por se preocupar com eles, busca formas alternativas de “estar presente”. Essa necessidade de aumentar sua carga de trabalho para garantir a sobrevivência é uma realidade vivida por muitos trabalhadores assalariados, entretanto, conforme o grau de

⁶⁵ Notas de campo, 01/11/12.

intensificação do trabalho, nem sempre o trabalhador poderá usar as mesmas “alternativas” que a professora Camélia, para se fazer presente; assim, nem sempre ausência significa pouca importância à educação dos filhos.

Talvez, o conceito marxista de classe em si e classe para si⁶⁶ possa nos ajudar a compreender tal situação, pois, muitas vezes, os professores, pelas relações de trabalho, estão incluídos na classe trabalhadora (classe em si), mas não têm essa consciência e se identificam com os interesses de outras classes, as quais os inspiram (classe para si).

Além das divergências e da ausência da família na escola, outro aspecto presente nas entrevistas foi o empobrecimento dessas famílias e o aumento da violência na comunidade.

A professora Alecrim que, além de trabalhar há anos na Escola Inverno, nasceu e morou por décadas no bairro onde a escola está situada, revelou-nos que o número de pais que, ao final do ano, não sabem nem o nome da professora dos filhos tem aumentado muito⁶⁷. Ela assim se expressou: “Os pais? Vem piorando, eu acho que vem piorando assim... Se nós tínhamos 5 casos assim, agora nós temos 50% da turma”.

Alecrim diz não ter condições de afirmar se isto é uma realidade específica da Escola Inverno, pois não tem experiência de trabalho em outras escolas, mas destaca sua percepção em relação ao empobrecimento e a violência do bairro

Alecrim: - É! Porque igual eu te falei, desde que eu casei eu me mudei, mas eu estou aqui no bairro todos os dias. Quando... durante a semana trabalhando e final de semana, eu estou na casa da minha mãe, entendeu?! Então, eu observo que além não só do empobrecimento, a violência.

E: - Cresceu?!

Alecrim: - Cresceu. Assim, dá uma semana, o (*nome do bairro*) tá de novo no Tribuna (*jornal*), aí dá não sei quantos dias, tá de novo no Tribuna. Isso tá assustando muito! (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

Apesar de não termos condições de avaliar se o bairro de fato empobreceu, ou se as pessoas mais pobres passaram a ter mais acesso à educação, percebemos que esse empobrecimento e essa violência, presentes na comunidade escolar, interferem na relação dessa comunidade com a escola. Outras questões como manter-se vivo e ter o que comer parecem ter sido eleitas como prioridade para aquela população e não são relatadas pelas professoras, ações sociais do poder público a fim de reverter tal quadro.

Somada a essa escolha de prioridades está, também, a crescente descrença no valor social da escolarização. Canário (2006) afirma que a escola, a partir do final do séc.

⁶⁶ BUKHARIN, N. A Teoria do Materialismo Histórico Manual Popular de Sociologia Marxista. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/bukharin/1921/teoria/cap10.htm>

⁶⁷ É preciso considerar que fatores como a reorganização do trabalho escolar com a inclusão de outros professores em uma turma, substituindo o antigo modelo de unidocência, podem contribuir para que os pais não saibam o nome das professoras de seus filhos.

XX, passa a receber duras críticas, dentre as quais o fato de os sistemas escolares não terem correspondido “às promessas e às expectativas de mais igualdade, mobilidade social ascendente e bem estar generalizado” (CANÁRIO, 2006, p.115). Assim, não é de se estranhar que uma mãe possa acreditar ser mais importante o filho ficar em casa para receber um móvel do que ir para a escola, como foi relatado pela professora Alecrim ao falar de sua preocupação de cobrar que os pais e responsáveis se envolvam com as atividades de seus filhos na escola:

[...] Tá faltando, igual um aluno faltou ontem, eu perguntei: “Porque você faltou?” É um aluno com muita dificuldade, que eu estou tentando organizar a cabecinha dele, com todo funcionamento da sala. “Ah! Eu não pude vir, porque eu tive que ficar em casa pra receber o guarda-roupa novo da minha mãe.” (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

Em uma sociedade altamente consumista, ter acesso a um novo móvel, pode criar a sensação de estar mais integrado a essa sociedade do que se submeter a longos anos de escolarização, afinal os próprios professores constantemente dão exemplos de que altos níveis de escolaridade não significam melhorias das condições econômicas necessárias ao consumo. Uma das professoras, Camélia, dá pistas da existência dessa descrença na escola.

Essa professora manifesta sua insatisfação com o bloco pedagógico implantado na rede municipal e, quando questionada se a possibilidade de reprovação contribuiria para que as crianças fizessem as atividades, respondeu:

Camélia: - Pois é! Eu acho que nem se for pensar assim. Eu acho que a importância que se dá à educação, primeiro tem que vir de casa. Eu sinto que os pais não tão muito... Não sei se não têm perspectiva de melhorar. **Acham que a educação não vai melhorar a situação econômica, o que for, da criança.** Eu fico até meio sem saber o que pensar, a gente prepara uma aula tão legal, aí chega um menino não tem interesse nenhum. Eu penso: Será que é dele? Será que é da família? Será que é das condições como ele vive? Que ele não tem tanto de perspectiva de crescer. É..., difícil! (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista 01/11/12, grifos nossos).

As divergências vividas, a descrença no papel da escola enquanto instituição capaz de mudar a situação econômica, o excesso de trabalho, a pobreza e a violência podem explicar o afastamento da família dos alunos da escola. Tal afastamento pode ser compreendido como um mecanismo de reforço da autonomia docente, como nos revelou a própria professora Camélia. Esta nos afirmou que tem uma autonomia “partilhada”, pois tem programas a respeitar, indagamos se a família dos alunos interfere nessa autonomia de alguma forma,

E: - E aí você sente, por exemplo, que a família das crianças que você trabalha de alguma forma interferiu nisso?

Camélia: - Bem eu... não tenho assim muito contato com a família, até porque os pais também trabalham o dia inteiro. Então, assim é muito pouco contato. Eu sinto que é pouquíssimo, mais às vezes em reunião de pais. (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12, grifos nossos).

A ausência ou o distanciamento da família pode dar ao professor a sensação de mais liberdade, de menor controle, o que pode ser compreendido como maior autonomia. Entretanto, se considerarmos que a necessidade de um compromisso do professor com a comunidade, afinal “o próprio exercício da função de professor é um exercício público, que não pode responder ao exclusivo desejo ou definição construídos sobre as pretensões educativas dos profissionais, à margem da comunidade e seus interesses e valores.” (CONTRERAS, 2002, p. 200), tal compreensão de autonomia pode ser extremamente perigosa, pois pode apenas representar um esforço corporativista, comprometendo a construção de espaços para o exercício democrático.

Por outro lado, essa ausência e distanciamento da família não foram ressaltados nos depoimentos das professoras das escolas Verão e Primavera. Ao contrário, as falas destacavam características positivas e envolvimento. A professora Gardênia refere-se à comunidade de sua escola como “muito boa de trabalhar”, e, ao abordar a questão da valorização e do respeito profissional, afirma:

Gardênia: - Ah, não! Aqui eu não posso, não posso reclamar. Se eu tiver falando isso, eu vou estar sabe?!... Pecando. Não posso reclamar! Graças a Deus, sempre tive um retorno muito bom aqui na comunidade do bairro (*nome do bairro*), por isso estou aqui há 17 anos. E não pretendo sair daqui não! Pretendo ficar aqui! (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12).

Gardênia, professora da Escola Verão (que apresenta alto IDEB), ao longo da conversa, declara que as famílias são “bem comprometidas” e que há “casos isolados” de famílias que não têm comprometimento. A participação dos pais nas reuniões e na vida dos filhos também foi destacada pelas professoras da Escola Primavera.

Durante a entrevista, questionamos a professora Dália sobre a participação dos pais na escola e a resposta foi:

Dália: Participam das reuniões. Você vê que olham os cadernos dos meninos, acompanham o dever. Mas tem escola de criança mais carente, que eu acho, às vezes, que os pais não sabem nem ler nem escrever, entendeu? Aí, não acompanha. (Professora Dália, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

Ela destaca o maior envolvimento dos pais dessa escola, principalmente se comparados com os pais de escolas de comunidades mais carentes, como é o caso das

Escolas Outono e Inverno, e ao longo da entrevista, afirma: “Aqui você tem outra estrutura, você tem um retorno diferente.”

Um aspecto presente na fala das entrevistadas que lecionam na Escola Primavera foi a ligação estabelecida entre o envolvimento dos pais e um melhor rendimento dos alunos, como indicado por Dália, ao ser questionada sobre a interferência dos pais de alunos em seu trabalho

Dália: Interfere, com certeza! Sempre interfere. A família que acompanha, a interferência no trabalho da gente é que **o trabalho rende** muito mais, né? (Professora Dália, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13, grifos nossos).

A questão do rendimento também apareceu no depoimento da professora Íris frente à ficha com a expressão “família dos alunos” (Vide Apêndice Q), segundo a professora:

Íris: A família dos alunos é fundamental. É fundamental, porque, quando nós temos a família participativa, ativa na escola, **nossos alunos têm um rendimento muito melhor**. Quando a família é ausente, você tenta comunicação, não comparece. De certa forma, até mesmo, você olha o caderno das crianças e você consegue ver que a família não está participando, faz uma falta muito grande, principalmente para a criança. (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13, grifos nossos)

A partir do depoimento da professora Íris podemos perceber que os pais dos alunos da Escola Primavera se envolvem com mais intensidade, principalmente quando comparados aos pais “apresentados” pelas professoras das Escolas Outono e Inverno. É interessante destacar que além das diferenças dos valores apresentados no IDEB (Vide Apêndice B), a localização é também diferenciada, já que a Escola Primavera é situada em região próxima ao centro da cidade, ao contrário das outras, que ficam na periferia, e os comentários são de que seus alunos possuem condições financeiras melhores que os de outras escolas municipais.

Essas melhores condições podem explicar a maior presença da família nessa escola, a partir do momento em que atribuem outro significado para a escolarização, talvez compreendida como uma oportunidade de qualificar a participação de seus filhos que se sentiriam “mais inclusos” na sociedade se comparados aos que moram nas periferias.

Contreras (2002) destaca, a partir de pesquisa desenvolvida no Reino Unido, que a classe média “tem mais acesso real à informação variada sobre as escolas e mais capacidade para analisá-la e interpretá-la”; o autor ainda acrescenta que em uma lógica na qual educação deixa de ser vista como direito público e é compreendida como “um bem de consumo”, “poder optar por uma ‘boa’ escola depende da capacidade do consumidor para isso” (CONTRERAS, 2002, p. 259).

Talvez, essa capacidade de análise da classe média apontada por Contreras (2002) possa ajudar a entender por que a professora Acácia afirma que, mesmo com um IDEB insatisfatório, não há nenhuma cobrança por parte dos pais da Escola Inverno, afinal desconhecem o que significa tal índice. Quando a perguntamos se os pais dos alunos dessa escola tinham consciência desses resultados, ela nos disse:

Acácia: - Acho que não. Não, não. Acho que não! Pra falar a verdade os pais..., os pais, assim, é... , dessa região aqui, eles são meio..., meio... sei lá, desfocados, alienados, não sei [...] (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

No entanto, a mesma pergunta feita à professora Íris teve resposta em sentido oposto

Íris: - Sabem, sabem! Destacam! Eles participam, têm interesse em saber a questão do IDEB e trabalhamos sempre para manter este índice. (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

A fala de Íris deixa claro que os pais dos alunos da Escola Primavera, que apresenta o melhor IDEB da rede municipal, sabem desse resultado e, inclusive, se interessam pela questão, sendo, segundo a professora, muito participativos nas reuniões.

Como afirmamos anteriormente, os limites da pesquisa não nos permitem aprofundar as relações entre os resultados apresentados pelos alunos em avaliações externas e o envolvimento dos pais, mas podem trazer contribuições para a construção da compreensão de autonomia docente. Afinal, o envolvimento dos pais na educação dos filhos contribui para a melhoria do rendimento dos alunos na escola, tais resultados positivos contribuem para o reconhecimento pelos pais do trabalho dos professores, que, por sua vez, sentem sua capacidade reconhecida, à medida que os pais acreditam no trabalho docente e se envolvem cada vez mais para aperfeiçoar aquilo que funciona de forma satisfatória.

Nesse relacionamento entre pais de alunos e professores, a autonomia pode representar o reconhecimento da competência técnica do professor, na medida em que sejam apresentados os resultados esperados. A questão é que, como destaca Contreras (2002), pais e professores não têm oportunidade para discutirem como acreditam que deva ser a prática educativa e acabam por se guiar, para se adequarem, a partir “de decisões das quais estão excluídos, porque são decisões tomadas pela administração” (CONTRERAS, 2002, p. 260). Na verdade, pais acreditando estarem contribuindo para uma escola de qualidade e professores crenças que sua competência, e, conseqüentemente, autonomia profissional estão sendo reconhecidas, acabam se submetendo a um modelo de educação, sobre o qual nem sempre têm muita compreensão.

A compreensão de tal modelo de educação, que vem sendo construído a partir das reformas educativas desenvolvidas desde os anos de 1990 e suas implicações na forma como o professor desenvolve seu trabalho, e conseqüentemente, exerce sua autonomia, pode ser favorecida a partir da relação dos professores com o seu Sindicato.

Em nossa pesquisa, foi possível perceber a importância do Sindicato para os docentes. Nas entrevistas, as professoras afirmam gostar do Sindicato⁶⁸, como declara a professora Gardênia

Gardênia: Ah! Gosto do sindicato (risos). Não, vejo nosso sindicato, um sindicato muito bom. Gosto! Sou sindicalizada desde 95, desde fevereiro de 95 e... Vejo que as ações deles são, a favor do professor, querem sempre uma melhoria de trabalho, melhoria de salário, gosto do nosso sindicato (risos). (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12).

Quando questionada se era um Sindicato atuante, presente na escola, Gardênia destacou a forte presença, até mesmo no sentido físico

Gardênia: Eu acho... Aqui na escola tão sempre aqui, tão sempre... Ontem mesmo, o (*nome de diretor do SINPRO*) veio aqui, tão sempre aqui, sim. (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12).

A presença da direção do Sindicato nas escolas, também é destacada por Gérbera, que, mesmo não sendo filiada, reconhece sua atuação.

Hum... Não sou sindicalizada ainda, é... Mas o sindicato tá sempre aqui na escola, até que esse ano, à tarde, não tenho encontrado muito com eles. Mas ano passado eu trabalhava de manhã, eles estavam sempre aqui. Eles traziam as notícias pra gente, é... Estava bem presente, o sindicato foi bem presente aqui na escola ano passado. Esse ano, tenho acompanhado mais pelos cartazes e pelo site do sindicato. (Professora Gérbera, Escola Verão, Entrevista, 18/12/12).

Se Gérbera revela que acompanha o Sindicato até mesmo pelo site, a professora Alecrim revela o seu papel informativo

Alecrim: - Eu acho que o sindicato me ajuda assim, a esclarecer muito sobre meus direitos mesmos, né?! Surge alguma dúvida, aí a gente recorre no sindicato, no geral, a equipe da escola. (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

⁶⁸ SINPRO de Juiz de Fora, sua fundação data de 17 de setembro de 1934⁶⁸, envolvendo inicialmente professores da rede particular de ensino e após diminuição de suas atividades no período de ditadura militar, englobando também, a partir dos anos de 1980, os docentes da rede municipal de Juiz de Fora, dos quais, hoje, conforme dados do próprio Sindicato, 60% são filiados.

As falas demonstram mais do que a presença física do Sindicato na escola, evidenciam seu papel enquanto agente informativo de direitos trabalhistas e, até mesmo, de funcionamento da rede municipal, o que, em alguns momentos, supera inclusive a Secretaria de Educação, como nos declara a professora Camélia

Camélia: - Olha, eu sempre estou informada também pelo sindicato, então se tem alguma coisa que eu não entendo e na secretaria de educação não consigo informação é o sindicato que eu recorro, eu acho que ele representa, tenta da melhor forma possível representar os professores. (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12).

Esse papel informativo pode, na verdade, representar a atuação da diretoria do Sindicato no sentido de formar e atuar como intelectuais orgânicos, que, para Gramsci, seriam aqueles que exercem papel de liderança e se dedicam a divulgar valores da cultura de classe a qual pertencem, no caso em questão, da classe trabalhadora.

Os Sindicatos seriam, assim, um dos instrumentos para que o Partido político, definido por Gramsci (2012, p.16) como “a primeira célula, na qual se sintetizam germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais”, possa construir uma vontade política, com mobilização de pessoas de uma mesma categoria, no caso a dos professores, em torno de uma causa e, assim, resultar em uma vontade coletiva, na qual se mobilizam esforços para a construção de uma nova ordem.

Mas essa tarefa não é algo fácil; na maioria das vezes, acontece em um contexto contraditório. Se o Sindicato em seu papel de agente informativo pode contribuir para a formação de intelectuais e para a construção da vontade coletiva, muitas vezes, acaba sendo envolvido nas estratégias do grupo dominante, do grupo hegemônico e contribui para a construção das regras de dominação.

Sobre esse aspecto, Oliveira (2007) destaca que, durante o modelo de desenvolvimento do chamado Estado de Bem Estar Social, “(...) os Sindicatos foram incorporados à estrutura de dominação, participando ativamente dos processos de normalização do setor e de regulação da atividade de seus membros” (OLIVEIRA, 2007, p.362). Nesse modelo, o Sindicato deixa de ser agente de fomentação de mudança e passa a buscar formas de “suavizar” os níveis de exploração.

Parece ser isso o que tem acontecido quando pensamos na atuação do SINPRO frente às demandas da realidade da rede municipal de Juiz de Fora. Como já vimos, os professores, no estudo em questão, que atuam nos anos iniciais, têm vivenciado pressões em seu tempo de trabalho. Esse tempo, por nós adjetivado de “tensificado” (tenso e intenso) faz com que o professor sinta que não controla seu trabalho, pois se sente obrigado a buscar atalhos, muitas vezes escolhidos sem nenhuma reflexão sobre o seu sentido, sua

finalidade. É o caso, como abordado anteriormente⁶⁹, da professora Acácia, que, diante da diminuição de seu tempo com o aluno, frente à reorganização do tempo escolar, afirma: “[...] eu vou ter que tacar folha no caderno pra colar, textos e mais textos no caderno, e livro, e..., e... Evitar de criança copiar as coisas no caderno [...]”.

As professoras revelam sentirem-se pressionadas frente à necessidade de “produzirem cada vez mais em um tempo menor”, como afirmou a professora Alecrim: “Mesmo conteúdo e muito menos tempo. É essa a questão!”. Essa pressão sentida por quem trabalha com os conteúdos abordados nas avaliações externas, mas que tem menos tempo de trabalho com os alunos, não parece ser “percebida” pela direção do Sindicato que encara como vitória a redução da carga horária, a ponto de veicular em seu jornal informativo⁷⁰ o seguinte trecho: “os principais avanços são a redução de cinco minutos no módulo/aula a partir de 31 de julho [...]”. Tal redução só pode ser compreendida como avanço pelo fato do Sindicato precisar demonstrar para a categoria que a greve teve frutos, já que, desde o seu início, os representantes da Prefeitura afirmavam só ser viável a implantação da Lei do Piso, a partir de 2014, o que foi mantido pós-greve.

Diante das dificuldades, no atual contexto, em assegurar ganhos reais no salário do professor, reduzir sua carga horária pode parecer uma importante estratégia de defesa, entretanto, não representa diminuição na intensidade do trabalho docente, que cada vez mais tem sido convocado a se envolver em atividades que vão além da docência. Vivemos assim, o que Gramsci (2012, p. 24) chamou de guerra de posições, em que nem sempre recuos (no caso da Prefeitura que aceitou a redução de horas) são necessariamente derrotas. Afinal, se a redução de cinco minutos no módulo/aula foi compreendida pelo Sindicato como vitória, não significou derrota para a Prefeitura que manteve a implantação da Lei do Piso a partir de 2014. Contudo, se considerarmos que a diminuição desses minutos sem uma reorganização das atividades docentes representa maior intensificação do trabalho do professor e, sem tempos coletivos, pode resultar em maior fragmentação, além de comprometer o direito do aluno, não só em relação a tempo de aula como também em qualidade, podemos afirmar que essa vitória pode se refletir em uma perda para as classes populares, para os trabalhadores, assim como a categoria a qual o SINPRO representa.

Outro complicador para a atuação do Sindicato enquanto articulador de uma vontade política é o fato dos professores, muitas vezes, não se considerarem parte do Sindicato e desconsiderarem o contexto social, no qual as lutas trabalhistas têm se dado. A professora Hortênsia, diante da ficha escrita “Sindicato”, logo expressou:

⁶⁹ Quando tratamos da forma como o professor tem vivenciado seu tempo de docência. (Item 6.3.1)

⁷⁰ A publicação do SINPRO a que referimos é a Chamada, rede municipal, ano 2013, n.º 278.

Ah! O Sindicato! Eu não sou sindicalizada e eu acho que eles não tão puxando mais pro nosso lado não! Confio muito em Sindicato, não! (Professora Hortênsia, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

A insatisfação também é presente na fala de Girassol ao relatar seu problema de não renovação do contrato no Estado, após resultado insatisfatório de seus alunos em uma avaliação externa, ela afirma ter buscado apoio no Sindicato, para reverter sua situação, mas conforme suas palavras

Eu não tive apoio nenhum de nenhum Sindicato⁷¹. Nunca tive! (Professora Girassol, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

Críticas também se fizeram presentes na fala da professora Dália, que ao ser apresentada a ficha com a palavra “Sindicato”, afirmou: “faz pouco pela gente, faz muito barulho”. (Professora Dália, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

As falas revelam a compreensão de um Sindicato separado, como uma entidade separada da categoria e não consideram a contribuição das lutas dos professores (entre os quais se incluem), liderados pelo Sindicato, no sentido de conquistas salariais e de condições de trabalho. Talvez, o conceito marxista de classe em si e classe para si⁷², possa nos ajudar a compreender tal situação, pois, muitas vezes, os professores, pelas relações de trabalho, estão incluídos na classe trabalhadora (classe em si), mas não têm essa consciência e se identificam com os interesses de outras classes, as quais os inspiram (classe para si). Essa afirmação pode ser ilustrada por uma situação que vivenciamos⁷³ na Escola Inverno: enquanto estávamos na sala dos professores, conversamos com uma professora, a qual chamaremos de Begônia. Ela comia seu almoço (legumes, arroz e almôndegas guardados em um pote de plástico embrulhado em papel alumínio), rapidamente, pois estava atrasada já que teve dificuldades para vir de outra escola. Enquanto almoçava e depois escovava os dentes, ali, na nossa frente, Begônia falava das dificuldades de seus alunos, destacando, sobretudo, suas carências e, depois, de seu filho que, aos 22 anos, terminará Medicina e que “logo, logo, receberá R\$ 2 mil por plantão”. Ela ainda acrescentou que seu filho, até então, não teve vida social, mas que a partir de agora “terá condições de curtir a vida, ganhando até mais do que alguém que faz Doutorado”. Conversamos que algumas áreas da saúde realmente são mais valorizadas que a educação; nos despedimos e, logo em seguida, ela foi para sua sala.

Um relato tão longo é justificado pela necessidade de demonstrarmos como, muitas vezes, os professores, mesmo sendo assalariados e se submetendo a condições de

⁷¹ Vale ressaltar que o SINPRO representa apenas os professores da rede particular e municipal de Juiz de Fora. Os professores da rede estadual são representados pelo SIND-UTE.

⁷² A explicação desse conceito foi feita anteriormente na página 135.

⁷³ Notas de campo 20/02/2013.

exploração (Begônia mal pode almoçar), assim como a maioria dos trabalhadores, não se reconhecem em tal situação, preferem se imaginar mais próximo das elites, de seus padrões de vida e de consumo. É como se, para Begônia, ser trabalhador assalariado e explorado fosse algo passageiro, momentâneo, porque sente pertencer a classes mais privilegiadas, enquanto que para seus alunos é algo permanente, uma realidade da qual fazem parte.

Assim, se os professores não se reconhecem como trabalhadores, assalariados, podem não se reconhecerem nas lutas desenvolvidas junto ao Sindicato.

Essa forma de consciência está diretamente ligada a outro dificultador da relação professor-sindicato. Segundo Oliveira (2007), nas duas últimas décadas, os movimentos sindicais vêm sofrendo enfraquecimento, recebendo duras críticas, principalmente, por parte dos empresários que os acusam de serem corporativistas e não conseguirem dar as respostas necessárias às relações de trabalho que vêm sendo desenhadas. Tais críticas não estão presentes só entre os empresários, mas também na própria categoria, como pode ser observado nas falas das professoras

Eu sinto que eles estão cada vez mais perdendo, perdendo as forças, eles não estão convencendo muito a gente a lutar, lutando muito mais pela gente, não. (Professora Hortênsia, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

[...] teve uma época, que eu fiz uma greve e eu fiquei muito decepcionada com o Sindicato. Então assim, a partir dali eu falei assim: “Eu não vou me sindicalizar” e não me sindicalizei. É..., às vezes eu acho que o Sindicato, ele..., ele... A impressão que eu tenho é que às vezes ele é manipulado, pela..., pela Prefeitura, eu não sei. Eu não posso falar, eu não tenho provas disso. Mas assim, eles forçaram a gente a entrar em uma greve uma vez e depois forçaram a gente a voltar, porque a gente não ia conseguir nada. Foram mais de 2 meses de greve, então, assim... eu fiquei meio decepcionada na época [...] (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

O Sindicato vive, então, o que Oliveira (2007, p. 365) chamou de duplo desafio: “se defenderem como instituição e aos trabalhadores como categoria”. Esse desafio mostra que, na verdade, o Sindicato e todos nós vivemos um processo de construção de conformismo, que, para Gramsci, seria uma forma de pensar e de atuar a partir de um modelo de cultura, de um modo de vida dominante.

Assim, se vivemos, hoje, em uma sociedade marcada por disputas, em que há predomínio de uma lógica de meritocracia e de responsabilização individual, a participação em movimentos sindicais fica cada vez mais sem sentido, como pode ser percebido, nas palavras da professora Girassol: “não adianta você fazer greve... Não adianta você parar e fica pior do que está.”, pois já sabe que ganhará pouco logo que ingressa na profissão; ou, ainda, na fala da professora Gardênia que se sentindo altamente responsável pelo sucesso ou fracasso de seus alunos, justifica que a não valorização profissional não interfere em seu

modo de trabalhar e que, pensando nas crianças, opta por não participar de movimentos grevistas:

Não! (risos) Não! A gente quando gosta do que faz, né?! Eu acho que independente... Lógico que a gente precisa do dinheiro pra viver! A gente não vive sem o dinheiro, né?! Mas você também tem que pensar nas crianças. Se a gente gosta das crianças, você não vai deixar as crianças de qualquer jeito só porque... né?! No entanto, até quase não fiz greve, sabe?! Nesse... Nesses... Em todos esses anos que eu trabalho poucas greves eu fiz. (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12).

Esse conformismo, essa ideia de que não há possibilidade de melhorias reais no salário docente pode ainda se agravar na medida em que se difundem, na sociedade civil, argumentos como os apresentados pelo PREAL e criticados por Bomfim (2010),

Os docentes, conclui o PREAL, optam de forma consciente por um trabalho de menor remuneração mensal, mas que o recompensa em uma série de aspectos, entre eles a carga horária menor e a possibilidade de “contribuir para a sociedade” e “ajudar o próximo” (BOMFIM, 2010, p.101).

Deparamos, então, com uma realidade na qual os professores sentem-se responsabilizados, em que são reduzidos a “números de tabela” (BALL, 2005), e esse contexto pode interferir na forma como o professor constrói sua autonomia, muitas vezes em um sentido técnico e de responsabilização.

Para o grupo que respondeu ao instrumento de coleta de opinião, o Sindicato tem importante papel nessa construção, pois dos 91 professores, 71,4% responderam de forma positiva a afirmação “O movimento sindical fortalece a autonomia docente (Q.11.4- Vide Apêndice D)”; 24,2% negaram a afirmação e 4,4% não responderam. Dentre as justificativas para se afirmar que o movimento sindical fortalece a autonomia docente, podemos destacar: “a categoria decidindo em conjunto o “agir pedagógico” (E33); “a luta pelo direito e organização do grupo” (E23); “a luta pelos direitos coletivos fortalece os direitos individuais” (E21); “à medida que luta pelo interesse dos docentes” (E75); “permite desenvolver sentimento de pertença a uma classe” (E63).

Apesar de nem todos os professores terem justificado sua resposta, as justificativas apresentadas para afirmarem que movimento sindical fortalece a autonomia estão ligadas ao papel do Sindicato na luta pela garantia de direitos docentes, o que pode significar que a defesa dos direitos trabalhistas dos professores pode contribuir para a autonomia, talvez justificada pelo fortalecimento da licença profissional, uma das características que, segundo Enguita (1991), marcam uma profissão⁷⁴.

⁷⁴ Vide Quadro de Comparação entre conceito de profissão e características do trabalho docente apresentado anteriormente, na página 59.

As respostas ao instrumento de coleta de opinião nos indicam que há uma crença na organização de grupo, mas talvez em um nível de consciência, classificada por Gramsci (2012) como econômico corporativa, em uma aproximação por interesses comuns, no caso específico, para garantir melhores salários ou condições de trabalho. Entretanto, nem sempre conseguem se perceber como um coletivo; muitas vezes os professores dos anos finais não se identificam com as discussões dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores dos dois segmentos fazem parte do mesmo quadro de carreira, mas os professores dos anos finais que, de certa forma⁷⁵, já tinham parte da carga horária distribuída para além das atividades em sala de aula, não se identificavam com a luta dos professores do primeiro segmento que cumpriam sua carga horária toda em atividades dentro da sala de aula. Os dois segmentos se unem para reivindicar salários, mas não têm essa coesão quando o assunto é a organização do tempo escolar, a luta, então, passa a ser de cada segmento. Quando discutimos as condições de trabalho, vimos que as más condições dificultam ao docente o controle de seu trabalho, pois a falta de recursos ou a necessidade de improvisação, o impedem de decidir e de criar. Os professores acabam respondendo às situações conforme as possibilidades, o que, nem sempre, significará autonomia. Assim, quando o Sindicato se mobiliza por melhores condições de trabalho, indiretamente fortalece a autonomia docente. Entretanto, como também vimos, as condições de trabalho muitas vezes compreendidas como recursos materiais e infraestrutura têm sido associadas às direções das escolas, consequência de políticas de descentralização financeira. Tal compreensão faz com que, muitas vezes, o Sindicato “perca de vista” tais condições que tendem a ser resolvidas a partir de pressões à direção pelos professores e, além disso, por seus próprios limites, se concentre mais nas questões salariais que estão diretamente ligadas ao poder executivo.

Muitas vezes, então, o movimento sindical, ao invés de representar um coletivo, acaba por se tornar “uma multidão de pessoas dominadas por interesses imediatos ou tomadas pela paixão suscitadas pelas impressões momentâneas, transmitidas acriticamente de boca em boca (...)” (Gramsci, 2012, p. 262), e as decisões assim tomadas nem sempre possibilitam ao docente controlar seu trabalho, ter autonomia. Se considerarmos a questão da redução da carga horária de trabalho do professor, com a simples inclusão de outros professores, sem a defesa de tempos coletivos, o resultado pode ser ainda maior

⁷⁵ Até 2000, na rede municipal, os professores do Ensino Fundamental eram remunerados por 20 horas, entretanto, os professores dos anos iniciais trabalhavam 20 horas em sala de aula enquanto os dos anos finais trabalhavam 18 aulas de 50 minutos, o que correspondia a 15 horas, o que foi modificado a partir da Lei 9732 de 10 de março de 2000, que regulamenta a Jornada Semanal do Pessoal do Quadro do Magistério Municipal, adequando-a à disposição Federal, e estabelece no seu art.2º - O Professor regente terá 18 (dezoito) horas/aulas de regência, ficando as horas restantes da jornada destinadas ao exercício de atividades docentes extra-classe, não sendo estas atividades, obrigatoriamente, exercidas na escola.

fragmentação do trabalho, o que compromete o conhecimento do processo pedagógico como um todo e, por outro lado, “intensifica” ainda mais o tempo de alguns professores.

A discussão pontual de aspectos do trabalho docente faz com que, muitas vezes, a direção do Sindicato e a própria categoria não reflitam sobre um modelo de cultura, compreendido por Gramsci como um modo de vida, que tem sido implantado através de reformas políticas, como apontado por Ball (2012):

(...) as tecnologias políticas da reforma do setor público não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas sim mecanismos para reformar os profissionais do setor público, tais como os professores, para mudar o que significa ser professor (...). A reforma não só muda o que fazemos. Ela também procura mudar quem somos, quem podemos nos tornar [...] (BALL, 2012, p.39).

Tais reformas têm objetivado a construção de um perfil de trabalhador na lógica “performatividade”, o que compromete a imagem docente e dos demais trabalhadores públicos. Para reversão desse quadro, cada vez mais é necessário que o movimento sindical dos professores supere o nível de consciência econômico-corporativa e avance para o nível ético-político, que, para Gramsci é

(...) aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados (GRASMSCI, 2012, p.41).

Tal nível de consciência pode contribuir para a construção de um movimento sindical envolvido mais do que em uma luta conjuntural, mas em um movimento chamado por Gramsci de orgânico e representa uma organização de grande agrupamento que, após algum tempo de luta, consiga construir um modelo contra-hegemônico.

Como dissemos anteriormente, orientados pelo nosso mapa conceitual apresentado na página 19, após tratarmos de alguns aspectos da realidade na qual os professores entrevistados desenvolvem seu trabalho, abordaremos a partir de agora, sua formação.

6.4) A formação dos professores participantes da pesquisa

Vale lembrar que, apesar de termos eleito como variável para seleção das professoras entrevistadas o grau de formação, não houve muita variação na formação dos professores que atuavam tanto nas escolas de baixo como de alto IDEB. Como antes destacado, ao caracterizarmos os sujeitos participantes da pesquisa, a rede municipal de

Juiz de Fora conta com profissionais com nível de formação superior ao exigido pela LDB⁷⁶. Essa realidade se refletiu em nosso estudo: dos 91 professores que responderam ao instrumento de coleta de opinião 81,3% têm especialização, 8,8% possuem Mestrado e 3,3% Doutorado; e entre as professoras que responderam às entrevistas, uma professora (11,1%) possui apenas Ensino Médio; quatro professoras têm graduação (44,4%); três concluíram especialização (33,3%) e uma possui Mestrado (11,11%).

Uma possível explicação para a rede contar com um grupo com tal nível de titulação pode estar ligada ao fato do quadro de carreira⁷⁷ do magistério municipal prever promoção salarial, conforme nível de escolarização. Os professores, então, para superarem os baixos salários, principalmente no início de carreira investem em sua formação continuada. Entretanto, as professoras em seus depoimentos relataram que para concretizar tal alternativa, enfrentam muitas dificuldades, como pode ser observado nos depoimentos abaixo.

Hortênsia ao tratar da insuficiência de seu salário, revela, também, como tal fato influencia inclusive em sua decisão de investir em sua formação e no tempo destinado a essa atividade:

Eu sou contratada né?! Aí eu fico pensando assim, gente: eu vou gastar? A gente já ganha pouquinho, aí vai gastar? Quanto eu vou gastar se eu for fazer particular?! Então não vai me sobrar quase nada né?! Isso é que me... desanima um pouco, é pagar mesmo porque senão já estaria fazendo. E agora esse ano..., porque eu não costumo pegar assim dois contratos. Esse ano eu peguei, então o tempo também. Porque a gente trabalha, é dona de casa ainda né?! Dois horários, o que sobra? (Professora Hortênsia, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

A dificuldade de investir na formação devido à dupla jornada, que por sua vez é necessária diante dos baixos salários também esteve presente nos depoimentos das professoras Camélia e Íris. A primeira lamenta a falta de oportunidade e tempo para cursar um Mestrado:

Que é minha vontade, infelizmente ainda não tive oportunidade e tempo também pra me dedicar ao mestrado, que eu gostaria de fazer mestrado em educação. (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12).

⁷⁶ A LDB (Lei 9394/96), em seu artigo 62, estabelece que a formação em nível superior para os docentes da educação básica

⁷⁷ Lei do quadro do magistério, Lei n.º 7565 de 1989, garante acesso (que implica em aumento salarial) aos professores a partir do seu nível de formação. Um professor da rede municipal, anos iniciais, graduado⁷⁷, ingressa com remuneração equivalente a R\$1026,36⁷⁷ para uma jornada de 20 horas (sendo 15 horas de regência e 5 horas para as atividades extraclasse); quando efetivo, tem direito a um acréscimo sobre o salário base, de 20% no caso de possuir especialização, 50% Mestrado e 100% para Doutorado.

Já a professora Íris revela sua insatisfação com o tempo disponível para a formação, para a participação em cursos que, segundo ela, se fazem necessários devido à inclusão social.

E: Ser professora hoje é mais difícil por causa dessa questão da inclusão social?

Íris: - Não que seja difícil, mas é... Você deveria, nós deveríamos ter um pouco mais de tempo para participar ativamente mais de cursos, palestras, seminários, e quando eu digo tempo, não digo só tempo-hora, digo tempo-financeiro também, né? (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

Os depoimentos também indicaram que para investirem em sua formação, apesar de sua dificuldade de tempo, os professores utilizam da internet para fazerem cursos de pós-graduação. Foi o caso de Gardênia, que, após 18 anos de magistério, pôde se especializar graças a um curso oferecido pela UAB. A internet também passa a ser um importante aliado na atividade de estudo para preparo das aulas como nos revelou a professora Acácia:

Uma vez ou outra, eu procuro um assunto⁷⁸, tipo um problema de uma criança especial, por exemplo, de uma doença, eu vou lá e pesquiso. É, por exemplo, igual agora, estou trabalhando com a História do Brasil, não tem jeito, você tem que estudar. 5º ano, principalmente você tem que estudar! O conteúdo é muito grande, então assim, geralmente eu estou procurando, buscando alguma coisa na internet. (Professora Acácia, Escola Inverno, entrevista, 27/02/13).

Mesmo não sendo o foco desta pesquisa, é preciso destacar que a forma como o trabalho escolar está organizado, a dificuldade de tempo para planejamento e troca com seus colegas, faz com que os professores busquem a internet como importante meio de apoio. Afinal, pode ser consultada a qualquer momento ou lugar. Gatti e Barreto (2009), no estudo no qual fazem um balanço sobre a formação de professores no Brasil, apresentam dados que evidenciam que, em 2007, os cursos de graduação em EAD cresceram cerca de oito vezes em relação a 2002.

Podemos observar que os últimos depoimentos apresentados (professoras Íris e Acácia), apesar de reforçarem que a falta de dinheiro e de tempo dificultam o processo de formação, também indicam que nem sempre essa busca acontece por melhoria salarial, mas pela necessidade de se preparar para novas demandas ou por uma insatisfação em relação ao seu processo de formação inicial.

Ao tratarem de sua formação inicial, professoras revelaram, uma visão de teoria e prática como elementos isolados na medida em que apontavam como falha de seus cursos

⁷⁸ Referindo-se a pesquisa na internet.

uma formação não aliada ao desenvolvimento de uma prática, assim como nos contam as professoras Gardênia e Acácia.

É, assim, por mais que tenha, por mais assim que... que... que... Foram bons professores, gostei muito do curso da Pedagogia, gostava lá de cima da Universidade, gostei dos professores, um professor ou outro que a gente não..., não se identifica porque não tem jeito mesmo, né? Mas é..., uma coisa é você tá lá, igual assim o que eu tenho visto nesse curso de pós-graduação, né?! Que a teoria tem que tá sempre andando junto com a prática, mas uma coisa, eu tinha só a teoria, ainda não tinha começado a dar a aula, né?! Então uma coisa é você ter só a teoria e depois outra coisa é você ter a prática né?! Então é diferente né?! (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12).

Vou falar a verdade com você..., nem o Magistério nem a Pedagogia me prepararam pra dar aula não. Nenhum! Mesmo eu fazendo estágio na escola igual eu fiz, não prepara. Eu acho que o que te prepara é a prática e não adianta. É entrar de cara e vê o que vai fazer. [...]. (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/2013).

Outros depoimentos indicaram que tal insatisfação é diminuída quando a professora ao cursar a graduação, já exercia a profissão, pois era possível discutir e até mesmo relacionar o que se estudava na Faculdade e o que se vivenciava na prática docente, como foi o caso da professora Alecrim (Escola Inverno), que destacou o fato de já atuar como professora quando cursou Pedagogia, o que, para ela, possibilitou compreender o que era trabalhado no curso e até mesmo para avaliar sua viabilidade e, assim, fazer diferença para sua formação, como pode ser observado no depoimento a seguir.

Eu já estar trabalhando quando fiz o curso, eu acho que faz toda a diferença, toda a diferença! As professoras é... , é..., os alunos de Pedagogia da minha turma que já lecionavam, acabavam orientando os outros em várias atividades desenvolvidas, em vários trabalhos. Naturalmente, acabava orientando, “Olha isso não funciona assim”, “Ó isso aqui dá certo”, “Ó, isso aqui não sei o quê” [...] (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

Em uma lógica de aplicação da teoria na prática, as professoras parecem desconsiderar que toda prática se fundamenta em uma teoria e que toda teoria nasce a partir de uma prática e daí, a necessidade do professor conhecer a realidade na qual atua para construir sua prática. Relembrando as palavras de Freire (1998, p.24) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando *blábláblá* e a prática, ativismo.”

Mesmo quando se referiram ao processo de formação continuada, houve referência sobre a necessidade de o estudo teórico estar aliado à prática, como foi o caso de Gardênia, ao comentar sobre as mudanças em seu trabalho a partir do que tem aprendido no curso de pós-graduação.

E: - E você tem sentido que essa pós está te ajudando no seu trabalho como professora?

Gardênia: - Ah! Tá! Nas reflexões, né?! Isso é muito bom! Porque igual na..., na didática do ensino superior, eu vi muito sobre o professor construtor do saber e o professor que repassa o conhecimento pro aluno. Isso a gente... Isso é bom, que tipo eles, te policia muito na hora de montar atividade pros meninos. “Será que essa atividade eles vão ter que pensar, em cima daquilo?” Ou aquilo já tá pronto pra eles só lê e entender o... que é, né?! Então, isso tá me ajudando muito na prática, estou achando muito bom, na hora de organizar as atividades pros alunos. Eu já estou pensando mais nisso. Será que isso tá ajudando os meninos a construírem o saber, eles vão ter que pensar pra poder fazer?! E isso eu estou achando interessante, estou gostando muito! (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12).

A fala de Gardênia reforça um aspecto já destacado por Gatti (2008), de que, em nosso país, a formação continuada nem sempre acontece para propriamente atualizar ou aprofundar conhecimentos, mas para suprir falhas de máformação anterior.

Aliado à crença de que o curso de formação não atendeu às suas necessidades profissionais, os professores têm sido pressionados a continuar investindo em sua capacitação, como destacam Garcia e Ganon (2009):

Em meio a discursos que desqualificavam e desautorizavam fortemente os professores, responsabilizando-os pelo fracasso e pela inadequação da escola pública, ampliaram-se também as exigências relativas à qualificação dos docentes, como a exigência de titulação em cursos de licenciatura e a inclusão em programas de formação continuada, impelindo-os a assumir novos papéis, como o de estudantes em cursos de habilitação profissional (GARCIA E ANADON, 2009, p. 69).

Essa “pressão” por maior qualificação esteve presente na fala de praticamente todas as entrevistadas, devido a mudanças no seu contexto de trabalho, como foi o caso de Íris que, para justificar a necessidade de fazer cursos, refere-se à inclusão social. A professora reporta-se ao fato da escola estar mais aberta a alunos com perfis diferenciados em vários aspectos: sociais, intelectuais, culturais, o que, segundo a mesma, traz novos desafios ao trabalho do professor:

E: - Hoje você sente a necessidade de fazer mais cursos?

Íris: - Sinto. Sinto mesmo, até por causa da chamada agora, inclusão social (...). (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

A professora Alecrim revela sua necessidade de formação, a partir das dificuldades enfrentadas para atuar em uma turma com três alunos com diferentes deficiências.

Alecrim: - E eram 3 deficiências, não era deficiência auditiva e pronto, não! Uma com baixa visão, seriíssima também, outra que fazia leitura labial a outra não sei o quê ...

E: - E aí, como é que você fez, foi aprendendo?

Alecrim: - Me matriculei num curso no dia seguinte. [...] (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

A necessidade por melhor qualificação não se manifestou apenas frente a novos desafios surgidos no exercício profissional, mas também por haver uma crença de que o magistério é uma atividade que precisa acontecer junto com a atividade de estudo. A professora Hortênsia destaca a necessidade de formação para se atualizar frente às novidades.

Porque... Primeiro, porque muitos anos parada, e..., eu..., vontade de voltar, aí eu falei: "Ah! Não! Eu tenho que me atualizar um pouco!" Ver como... ver como é que estão as coisas agora. Muita coisa nova! Então eu... Pra minha formação mesmo, pra melhorar mesmo. (Professora Hortênsia, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12).

A professora Íris esclarece que, como sua graduação não foi voltada para os anos iniciais, os cursos de formação ajudam a preencher possíveis lacunas do Magistério, sua formação inicial em nível médio.

Sim, eu fiz Magistério, depois eu fiz faculdade de Geografia. Fiz minha pós-graduação na Federal, e o que me leva assim, o que faz eu aumentar meu conhecimento na área dos anos iniciais são esses cursos rápidos que fazemos. Igual agora, eu vou participar do PNAIC⁷⁹, que é esse projeto do governo federal. Vou estar fazendo. Aqui sempre em contato com o pessoal, pedindo conselho, orientação, buscando pesquisa, porque eu não saí com uma base assim total, voltada para os anos iniciais, mas a gente adquire e vai correndo. (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

É interessante observar que, em sua fala, Íris deixa claro que a simples exigência do professor ter um curso de graduação ou fazer um curso de especialização não resulta em um melhor preparo para sua atuação; é necessário fazer cursos que estejam voltados para a situação vivida e, no caso dela, em particular, essa preparação tem acontecido através de formação continuada desenvolvida por meio de trocas com os colegas ou de cursos de curta duração.

A busca pela melhor formação acontece com tal intensidade, que o professor sente que pode ficar excluído do seu grupo ou de alguns benefícios usufruídos pela categoria⁸⁰, se não se atualizar. Girassol, professora, com 28 anos de experiência e que demonstra uma

⁷⁹ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

⁸⁰ Vale lembrar que no quadro de carreira da rede municipal de Juiz de Fora há a progressão funcional por nível de formação, o que implica aumento salarial.

preocupação em dominar sempre os novos recursos de ensino, parece querer justificar o fato de não ter um curso superior. Durante a entrevista, ela faz questão de mostrar sua abertura para lidar com novidades como foi o caso da Mesa Alfabética⁸¹, adotada por algumas escolas da rede municipal, com apoio da Secretaria de Educação, que investiu na capacitação dos professores, como pode ser observado no diálogo transcrito a seguir:

E: - E você foi aprendendo a lidar com esses materiais novos, igual você falou da mesa... *(Referência à Mesa Alfabética)*

Girassol: - Alfabética. Nós tivemos curso pra lidar com ela...

E: - Você participou? *(Referência ao curso oferecido)*

Girassol: - Participei.

E: - Então você sempre teve aberta pra..., pra...

Girassol: - Pra tudo, igual qualquer novidade, **eu não fiz curso superior** não, mas tudo... *(Professora Girassol, Escola Outono, Entrevista, 09/11/12, grifos nossos).*

No diálogo transcrito, transparece, na fala da professora, que o fato de não ter curso superior não a desqualifica, afinal está sempre disposta a se atualizar. Entretanto, até mesmo quem possui a graduação e assim atende às exigências legais, parece também querer justificar, como foi o caso de Gardênia, ao explicar que só era graduada.

Ah! Sim! **Eu só tenho o..., ensino superior.** Tenho 18 anos de formada e agora que surgiu oportunidade de fazer uma pós-graduação. Fiquei muito satisfeita, muito feliz porque..., surgiu oportunidade, até então não..., nem..., nem tinha tentado porque não tinha dado tempo, por ter que conciliar trabalho, casa, família, filhos. Agora, com a minha filha maior, surgiu essa oportunidade, fiquei muito satisfeita porque é pela Universidade Aberta do Brasil e a Universidade Federal de São João Del Rei e justamente na área que eu trabalho, que é práticas de letramento e alfabetização. *(Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12).*

Para Gardênia, “só ter o ensino superior” é pouco. Desvalorizando tudo o que aprendeu durante seus dezoito anos de exercício profissional, ela se desculpa por sua “falha”, evidenciando as dificuldades encontradas para não ter conseguido combinar atividades docentes, cotidiano familiar e capacitação profissional.

Quais as razões para os professores se sentirem assim? Acreditamos que a justificativa não se restrinja à busca pela melhoria salarial ou ao desejo de se manterem atualizados, mas que também esteja presente o aspecto de que, no atual contexto das relações de trabalho, muitas vezes, os professores são levados a duvidar de sua capacidade e, assim, procuram na formação o domínio daquilo que parece lhes faltar no seu dia a dia. Como destaca Ball (2005), quando há o predomínio de modelos gerenciais

⁸¹ A mesa alfabeto é um computador com software interativo e recursos multidisciplinares, que foi adquirido pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, em 2011, e implantada em algumas escolas da rede.

baseados na lógica da performatividade, como é o caso das reformas educativas atuais, a insegurança passa a ser algo característico do ser humano e como relatado anteriormente (p.63), os seres humanos, a partir dos desempenhos apresentados pelos outros, passam a não saber se estão fazendo o suficiente, “a coisa certa” (BALL, 2005, p.549).

A professora Gardênia demonstra essa insegurança em relação à sua capacidade de escrita, ao retomar seus estudos no curso de pós-graduação.

Eu fiquei muito temerosa agora com a minha pós-graduação, fiquei com muito medo na hora que eu estava lendo, de escrever, mas graças a Deus já passei pelo primeiro teste do primeiro texto, escrevi... Não tirei nota máxima, mas também não fiquei triste não, que de zero a vinte, eu tirei 17, eu acho que tá bom, né?! (risos) Aí, assim..., já fiquei temerosa, mas ao mesmo tempo eu acho que graças a Deus estou caminhando, né?! (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12).

Além do temor em relação a suas próprias capacidades, os professores são levados a não acreditar em seu julgamento sobre o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. É o que podemos observar no depoimento da própria professora Gardênia, ao falar da aprendizagem de seu aluno.

Ah!... É... Eu...O que me preocupa é trabalhar com as crianças com necessidades especiais, né?! Isso é uma coisa que me preocupa, a gente sabe que cada um tem o seu tempo, mas..., é complicado, né? Você fica..., fica pensando né..., é..., procura o tempo todo dar o melhor de si né?! Mas você sabe... Igual esse ano, estou com um aluno, eu sei que o pedagógico dele não desenvolveu, mas o social dele desenvolveu, porque ele ficou um menino mais centrado, conseguiu ficar mais tranquilo comigo, na sala de aula, entendeu?! Mas o pedagógico... [...] Tem dia que tá mais agitado, tem dia que tá mais calmo, então, assim, o social dele, ele tá bem mais tranquilo, mas o pedagógico, eu sei que não caminhou, entendeu?! Então, isso aí é coisa que tem hora que angustia a gente, né?! Eu sei que ele vai ter o tempo dele, mas isso é uma..., uma coisa que me incomoda, né?! (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12).

Gardênia tenta explicar que vê aprendizagem de seu aluno, o que ela se refere como “social” e parece estar muito ligado a padrões de conduta; mas, ao mesmo tempo, acredita que o “pedagógico”, aparentemente referindo-se à aprendizagem ligada à leitura e escrita, ainda não acontece no ritmo esperado, talvez se comparado aos outros. Gardênia sabe que seu aluno vai evoluir, que tem seu tempo, porém parece se angustiar ao pensar como comprovar isso aos outros.

A angústia também é vivida pela professora Alecrim, que parece começar a duvidar de seu trabalho, frente aos resultados apresentados por seus alunos em avaliações externas, como transcrito a seguir.

Então, quando veio o resultado que ele tava lá embaixo, eu falei: “Caramba! E tudo o que eu consegui com esse menino esse ano todo? (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

Os professores se veem, então, em uma situação de conflito, pois não têm certeza se estão sendo capazes de atestar o que os seus alunos estão aprendendo, já que, conforme Ball (2005, p.547), em um contexto de performatividade, muitas vezes, assistimos à “complexidade humana reduzida a números de uma tabela”. Assim, é compreensível que a professora Gardênia fique receosa de como comprovar o desenvolvimento de seu aluno, se é algo que não pode ser mensurável. E o questionamento de Alecrim, “E tudo o que eu consegui com esse menino esse ano todo?”, parece nos dizer sua angústia em como argumentar contra uma medida (a apresentada em uma avaliação externa) que, na verdade, para ela que acompanhou de perto todo o desenvolvimento do aluno, não reflete a realidade.

Esse conflito vivenciado pelas professoras é abordado por Ball (2005)

Por um lado, os professores preocupam-se em saber se aquilo que fazem será representado ou valorizado dentro da mensuração da responsabilidade e, por outro, se essas mensurações, caso sejam levadas a sério, distorcerão ou ‘esvaziarão’ sua prática. Paralelamente existe uma outra tensão, já indicada, entre os desempenhos medidos e os relacionamentos autênticos e significativos. Isso atinge diretamente o cerne do que significa ensinar (BALL, 2005, p.555).

Nesse processo, os professores são desqualificados, levados a crer que não são capazes de atestar o seu próprio trabalho, o que deve ser feito por meio de avaliações organizadas por “especialistas”⁸². Para contrapor essa desqualificação, os professores buscam na formação recursos que lhes permitam assumir de novo o controle pelo seu trabalho, na medida em que possam eles próprios atestar a sua qualidade. Essa formação poderia, então, fortalecer a autonomia, como indicado por 48,4% dos professores entre os fatores que mais fortalecem. Entretanto, o que tem acontecido, muitas vezes, é o professor ser submetido a uma “requalificação”, definida por Jáen (1991) como

aquele processo que os força a adquirir novas habilidades e competências, vinculadas, especificamente, a duas das transformações que a racionalização introduz em seu trabalho [...] (JAEN,1991,p.80).

Os professores, acreditando que estão fortalecendo o controle sobre seu processo de trabalho, estão na verdade sendo submetidos a processos de formação que muitas vezes fortificam sua “desqualificação”, pois acabam por reforçar ideias ligadas à performatividade.

⁸² O termo “especialistas” é usado assim como Apple e Jungck (1990), no sentido de *expert*.

Ball (2005, p.548) afirma que os atuais processos de formação, baseados em uma lógica de performatividade apoiam-se em “treinamento não intelectualizado, baseado na competência” que mais favorece a formação do técnico do que de um profissional capaz de um julgamento crítico. Esse perfil parece ser o necessário para a implantação de políticas baseadas nos resultados de avaliações que medem desempenho, focam a formação e desconsideram, segundo Garcia e Anadon (2009), muitas vezes, outros fatores, como as condições de trabalho, anteriormente abordadas.

Nesse processo de busca por formação é importante conhecermos qual o papel exercido pela Secretaria de Educação do município enquanto instituição empregadora desses professores.

6.4.1) A participação da Secretaria de Educação no processo de formação dos professores

Quando consideramos que a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, além de incentivar que os professores busquem melhor titulação devido ao seu quadro de carreira, também lhes oferece benefícios como o ACVM⁸³ e o FAPEB, cujos recursos financeiros possibilitam o investimento em materiais e pesquisas que contribuam para sua formação e ainda, possui um Centro de Formação, responsável por organizar cursos para os docentes, podemos pensar que ela tenha forte influência no processo de formação docente. Entretanto, as informações obtidas por meio do instrumento de coleta de opinião e das entrevistas, indicaram a percepção por parte dos professores, de uma tímida presença da Secretaria de Educação no processo de formação e, algumas vezes, sendo a mesma percebida como obstáculo para a autonomia.

Em nossa experiência de trabalho na Secretaria de Educação (2005-2013), tendo ocupado inclusive, durante um ano, a Chefia da Supervisão de Formação Continuada, convivi com um grande desafio que não foi vencido: como envolver os professores efetivos nos cursos oferecidos no Centro de Formação? Afinal, grande parte das vagas dos cursos era preenchida por professores contratados, que, muitas vezes, através dos cursos buscavam obter certificados que contribuíssem para melhorar a pontuação no processo de contratação docente, ou por alunos de graduação. Por outro lado, muitas vezes, os professores efetivos beneficiados pelo quadro de carreira, buscavam cursos (especialização, Mestrado e Doutorado), cujos certificados contribuíssem para progressão funcional, e conseqüentemente, melhoria salarial. Talvez, muitos professores diante das crescentes demandas e da intensidade de trabalho tivessem que optar (ou fossem

⁸³ Ajuda de Custo para Valorização do Magistério (ACVM) e Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB). Estes programas foram anteriormente apresentados no capítulo 5, ao caracterizarmos a rede de ensino pesquisada.

obrigados) a se dedicarem àquele curso que, de certa forma, ao melhorar sua situação financeira, pudesse contribuir para uma redução de jornada.

O depoimento de Acácia sinaliza sua dificuldade em participar dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, quando questionada sobre sua participação em tais cursos

Já fiz. As jornadas; todas, eu fiz. Eu cheguei fazer um curso... Na época, eu trabalhava com o 2º ano, foi assim tanto desespero, que a Secretaria de Educação ofereceu um curso na época, que se não me engano chamava “Transformação”. Há muitos anos atrás... 2000 ou 2001? Não lembro! E foi um curso assim, o ano inteiro. Foi um curso muito bom também, que me ajudou muito na área de alfabetização, e foi na área de alfabetização mesmo: Matemática e Português. Foi um curso muito bom e esse eu fiz completo, fiz as jornadas, assim direto na Secretaria. Eu não tenho feito, porque esse negócio de trabalhar dois horários, chega à noite, eu não dou conta de fazer curso. (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

Ao mesmo tempo em que Acácia revela sua dificuldade em conseguir tempo para fazer cursos, ela continua sua fala indicando que busca conseguir, na Secretaria, cursos que preencham uma falta por ela sentida

Só que eu estou sentindo falta disso, eu estou sentindo falta de sentar numa sala, de fazer um curso, de estudar em casa. Aí, agora surgiu esse PNAIC. Eu já estava pensando em fazer, aí eu falei: “Será que eu consigo?”. Falei: “Não, eu vou tentar fazer!”. Uma vez por mês, eu vou fazer esse PNAIC, agora! (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

Será que o sentir “falta de sentar numa sala” não nos pode sinalizar a necessidade de discutir coletivamente o que tem vivido em seu trabalho como professora? Afinal, devido à forma como tem sido organizado o trabalho na escola, o professor desenvolve sua prática de maneira solitária, sem tempo para planejamento coletivo, apenas para trocas “rápidas” e “ois”.

Nóvoa (1992), ao destacar que o professor é antes de tudo uma pessoa, afirma ser urgente espaços que envolvam as dimensões sociais e profissionais, que permitam ao professor não apenas se apropriar dos conhecimentos, mas produzi-los. Daí, o autor indicar a necessidade de redes de (auto) formação participada, pois segundo o autor, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p.14).

Talvez seja a essa possibilidade de troca que Alecrim se refira ao afirmar sobre o curso que ela participou de Alfabetização, promovido pela Secretaria e que a esclareceu muito. Ela explica esse esclarecimento da seguinte forma:

Muito, o tempo todo! Assim... Claro, que ela⁸⁴ mostrava toda... toda aquela experiência dela, até de fora do país e tudo. Mas tinha muitas coisas que ela ia jogando assim, que eu também comecei a... no dia seguinte, eu estava aplicando, então eu gostei muito! (Professora Alecrim, Escola Inverno, entrevista, 27/02/2013).

O curso a esclarecia à medida que respondia situações por ela vivenciadas em sala de aula, o que atendia às suas expectativas. Estes depoimentos podem nos dar pistas de que se os cursos oferecidos na Secretaria são preteridos diante de cursos que possam contribuir para melhoria salarial, por sua vez, podem se tornar interessantes quando tratam diretamente de situações vividas pelo professor em sala de aula.

Os cursos de formação podem ser uma importante estratégia para aproximação da Secretaria de Educação junto aos professores, já que as respostas ao instrumento de coleta de opinião e as entrevistas indicaram que os mesmos percebem uma presença mais forte do Sindicato do que na Secretaria nas escolas. O depoimento de Gérbera destaca a presença da Secretaria só em momentos como o da contratação ou no oferecimento de cursos.

E: - E a presença da Secretaria de Educação nesses dois anos de exercício de magistério, foi muito forte ou ...?

Gérbera: - Foi mais devido aos cursos.

E: - O contato que você tem com a Secretaria no momento? ...

Gérbera: - No momento da contratação e os cursos. [...] (Professora Gérbera, Escola Verão, Entrevista, 18/12/12).

Em seguida, ela, que tem dois anos de magistério e de rede municipal, conta que foi entendendo o funcionamento dessa rede, a partir do momento em que passou a ir à Secretaria de Educação buscar informações para o seu tema de Mestrado. Após esta narrativa, estabelecemos o seguinte diálogo:

E: - E aí Gérbera, se não fosse uma experiência sua para o Mestrado, você só teria contato com a Secretaria mesmo, no ato da escolha da vaga? E depois você não sente mais a presença?

Gérbera: - Isso! ... É o que acontece com a maioria das pessoas. (Professora Gérbera, Escola Verão, Entrevista, 18/12/12).

O depoimento de Gérbera revela que a influência da Secretaria de Educação é algo que nem todos os professores percebem. Acreditamos que a explicação para essa “pouca presença da Secretaria” possa ser o resultado das políticas de descentralização implantadas no Brasil, a partir da década de 1990, que, ao atribuírem maior autonomia para as escolas,

⁸⁴ Referindo a Elvira de Souza Lima que atuou como consultora pedagógica na área de Alfabetização, em um trabalho desenvolvido com professores alfabetizadores da rede municipal de educação de Juiz de Fora.

trouxeram também mudanças em sua organização. Oliveira (2007) dá esclarecimentos sobre essas modificações:

Tal descentralização veio acompanhada de processos de padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, como meios de garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. Por meio dos currículos centralizados, o livro e material didático, vídeos, programas de computadores, a regularidade dos exames nacionais de avaliação e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico, observa-se relativa padronização nos processos escolares (OLIVEIRA, 2007, p.366).

Assim, diante da crescente padronização dos processos escolares, por meio do envio de livros didáticos às escolas, programas aprovados pelos órgãos centrais e, ainda, através de mecanismos de avaliação, a Secretaria de Educação não precisa estar presente para ter controle do que acontece nas escolas e isso pode ser percebido pelo professor como menor controle da Secretaria de Educação.

Ball (2005) afirma que o gerencialismo e a performatividade, características da reforma educacional que vem sendo implantada em diferentes países, têm sido mais eficientes do que a burocracia de um Estado centralizado e, segundo o autor, aliam-se para produzir o que a OCDE chamou de “um ambiente descentralizado” (BALL, 2005). Nesse novo modelo, ao invés dos órgãos centrais se voltarem para o gerenciamento das microunidades, assumem papéis de “sistemas de monitoramento” e a “produção de informações” (BALL, 2005, p.545).

Em uma cultura de performatividade, o que importa é o desempenho apresentado pelas escolas em avaliações externas. Assim, se uma escola consegue atingir as metas projetadas, deixa de ser objeto de preocupação da Secretaria que passa a se voltar para ações as quais possam contribuir para a melhoria do desempenho das demais escolas e, conseqüentemente, da rede.

Considerando que as avaliações externas não têm sido elaboradas pela Secretaria de Educação do município, esta acaba voltando suas ações para a ampliação de vagas a partir de demandas detectadas, elaboração de projetos junto ao MEC que resultem em ampliação de recursos financeiros e organização do desenvolvimento de cursos idealizados pelo governo federal como, por exemplo: o GESTAR⁸⁵ e, mais recentemente o PNAIC⁸⁶.

⁸⁵ O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em Língua portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula. (<http://www.mec.gov.br>)

⁸⁶ No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os

Assistimos, então, o desenhar de um contexto, em que a Secretaria de Educação passa a atuar como um gerente que “busca incutir performatividade na alma do trabalhador.” (BALL, 2005, p.545), e ao invés de criar momentos que possibilitem a troca entre os professores a partir de suas demandas e de seus saberes, pode muitas vezes optar por oferecer aos professores cursos em uma lógica de formação “padronizada” que desconsidera as necessidades locais e valoriza apenas os desempenhos apresentados. Esse modelo de formação traz para o professor o acréscimo de competências necessárias à melhoria do desempenho. Por sua vez, apresentar bons resultados pode representar, para o professor, reconhecimento de sua capacidade profissional e, conseqüentemente, de sua autonomia. No entanto, se considerarmos que o professor nada mais fez do que submeter seu trabalho ao controle externo, com pouca ou quase nenhuma possibilidade de refletir sobre a finalidade de suas ações, talvez, tudo isso represente apenas autonomia técnica para escolher os instrumentos necessários à execução de planos e metas idealizados por outros.

Assim, cada vez mais, passamos a nos submeter a padrões “ditados” por outros, sem, na maioria das vezes, termos essa clareza. A fala da professora Camélia nos indica a necessidade de refletirmos sobre quais padrões nos têm sido apresentados.

E: - E aí, Camélia... Gestão (*apresentando a ficha com a palavra*), o que te vem à cabeça, como é que interfere no trabalho?

Camélia: - Aí eu acho que tanto professor, coordenação e direção têm que estar falando a mesma língua. Tem que tá todo mundo assim junto, eu falo que assim... Até falando a língua da Secretaria de Educação também, porque eu acho que tem que estar de acordo.

E: - E você sente essa linguagem da Secretaria de Educação, ela chega bem na escola? Como é?

Camélia: - Eu acho que tá mais... melhor ... A comunicação está melhor, agora!

E: - Por que você sentiu assim...?

Camélia: - Antigamente eu sentia..., principalmente, as informações que demoravam para chegar até nós, tipo assim ... , cursos... Chegava no último dia que você podia fazer a inscrição. Então, assim, não chegava informações. Demoravaaava (*expressão para mostrar a demora*) a chegar aqui e agora as informações estão mais acessivas, internet melhorou, porque a gente pode ir no site da Prefeitura, ver as informações, curso, concurso, o que for. Eu acho que está muito mais estreitado (*referindo-se a relação entre escolas e Secretaria*). (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12).

processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. Além disso, será desenvolvido Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo. (<http://www.mec.gov.br>)

A professora acredita que os laços entre escola e Secretaria estejam mais estreitados frente à melhora na circulação de informações, principalmente, as referentes aos cursos, isso parece ser algo positivo. Entretanto, há de se indagar o que significa “falar a mesma língua”? É claro que a escola, fazendo parte de um sistema, terá que seguir determinados padrões e, até mesmo, limitações legais; porém, em uma lógica de construção democrática, os pensamentos não podem ser homogeneizados e, assim, nem sempre se adotará a “mesma língua”, porém o diálogo precisa ser estabelecido e valorizado. Pensar diferente não significa desrespeito às regras, mas o esforço em compreendê-las e reconstruí-las. Nesse momento, nos reportamos ao significado de autonomia para Kant, abordado anteriormente, no quarto capítulo, segundo o qual qualquer ação só representa autonomia se for tomada a partir da razão, sem submissão a qualquer vontade ou interesse e se, além disso, resultar em leis com validade para todos os seres humanos, não só para quem as criou. Cientes de que as decisões humanas não se sustentam apenas na razão, questionamos: será possível ao professor ser autônomo, não se submetendo a vontades alheias a suas?

Parece que não, a autonomia se desenha como algo relativo, depende do referencial que se tem, e, na atualidade, cada vez mais se oferece ao professor uma autonomia, que pode ser classificada como técnica, para que ele produza os resultados esperados.

Como afirma Ball (2005), nós, professores, estamos sendo “remodelados”

A prática da sala de aula cada vez mais é ‘remodelada’ para responder às novas demandas externas. Os professores são ‘pensados’ e caracterizados de novas maneiras: cada vez mais são ‘pensados’ como técnicos em pedagogia (BALL, 2005, p.548).

Acreditamos estar assistindo a um movimento de aproximação e distanciamento. A Secretaria de Educação se aproxima dos professores quando oferece cursos, mas quando estes não atendem as expectativas criadas a partir da realidade na qual os professores atuam, ou quando os professores optam ou precisam optar por cursos que resultem em melhoria salarial, há novamente um distanciamento. Além disso, as próprias políticas públicas que vêm sendo implantadas provocam o distanciamento, a partir do momento em que assumem o enfoque de políticas de descentralização e de controle de resultados refletindo o que Nóvoa (1992) classificou como oscilação entre “o nível demasiado global do macro-sistema⁸⁷ e o nível demasiado restrito da micro-sala de aula” (NÓVOA, 1992, p.18). A implantação de políticas descentralizadoras, pautadas por mecanismos de avaliação externa às escolas, faz com que não seja necessária uma aproximação da Secretaria de Educação

⁸⁷ Precisamos considerar que muitos programas desenvolvidos pelo governo federal, como por exemplo a escolha dos livros didáticos, são dirigidos diretamente às escolas e professores, não passando pelas Secretarias de Educação.

junto à escola ou a seus professores para acompanhar o que acontece e contribui para aumentar o distanciamento entre as duas instituições.

Esse movimento de aproximação e distanciamento talvez explique porque no instrumento de coleta de opinião, entre os diferentes fatores que poderiam favorecer ou não a autonomia docente, “A relação da Secretaria com as escolas” não foi escolhido por 64,8% e dos que assinalaram esta afirmação, 16,5% acreditam que favorece e 18,7% acreditam que não favoreça a autonomia docente (Vide Apêndice E).

Isso significa que, apenas para 17 dos 91 professores que responderam ao instrumento de consulta, a relação da Secretaria com as escolas não favorece a autonomia docente. Para os outros 74 professores, esta relação favorece ou é indiferente.

Nas entrevistas, não se revelou também a percepção de forte influência da Secretaria de Educação em relação à autonomia docente, ao contrário do que quando abordarmos a relação da gestão da escola com os professores e se revelou a existência de uma crença de que esta possa fortalecer a autonomia docente. Apenas uma professora (Íris) parece acreditar que a relação com a Secretaria de Educação pode dificultar a autonomia, em seu depoimento apresentado anteriormente⁸⁸, deixando claro que aquilo que depende do “além da escola”, referindo-se à Secretaria de Educação, representa perda de autonomia.

Entretanto, esse papel limitador da Secretaria de Educação não parece ser percebido pelas demais professoras, as entrevistadas não revelaram uma visão da Secretaria como um mecanismo de controle. Para Acácia, a Secretaria, hoje, é até mais aberta.

E: - Você percebeu a mudança do início da profissão até hoje?

Acácia: - Do início pra cá percebi... Percebi!

E: - Até a questão da gestão?

Acácia: - Até a questão da gestão, até Secretaria de Educação está mais aberta hoje em dia [...] (Professora Acácia, Escola Inverno, 27/02/13).

A partir do exposto, percebemos que o alto nível de titulação dos professores da rede municipal de Juiz de Fora pode representar um mecanismo de superação dos baixos salários, mas também representa a busca dos conhecimentos que auxiliem os docentes a superarem suas dificuldades criadas no seu cotidiano ou devido a uma formação inicial deficitária.

O processo de formação continuada pode contribuir para uma maior aproximação entre Secretaria e professores, mas também, pode representar um maior distanciamento a partir do momento que é desenvolvido de forma padronizada, por outras instituições que não

⁸⁸ No item 6.3.3, quando tratamos da relação dos professores com a gestão escolar.

a própria Secretaria, a qual se transforma em instância de gerenciamento de projetos idealizados em outras instâncias. Outro complicador desse processo, com relação direta com a autonomia, se configura quando consideramos que os professores, buscando controle de seu trabalho e reconhecimento profissional, acabam se submetendo a processos de formação que reforçam ainda mais sua heteronomia, na medida em que são preparados para apenas fazer com que seus alunos produzam os resultados esperados em sistemas de avaliação externas.

7) AUTONOMIA NA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS

Para atingirmos o objetivo de nosso estudo que foi: **Identificar e analisar** como os professores da rede municipal de Juiz de Fora compreendem e constroem o conceito de autonomia docente no exercício de suas funções no interior das escolas, buscamos ao longo do capítulo anterior, analisar algumas características do trabalho e do processo de formação dos professores participantes da pesquisa.

Confiamos que essas informações nos ajudaram a esclarecer o cenário no qual atuam os docentes participantes deste estudo e iluminar as afirmações por eles feitas sobre o que pode ser compreendido por autonomia docente. Assim, no presente capítulo, iremos abordar como os professores participantes desta pesquisa afirmaram compreender autonomia docente.

Acreditamos que autonomia é um conceito bastante complexo, cuja definição pede sempre que seja estabelecido um parâmetro: autonomia em relação a quê? Entretanto, no instrumento de pesquisa, desejávamos que os professores expressassem a primeira ideia que viesse “à mente”, até para podermos perceber se os professores tratariam a autonomia como um valor absoluto ou também destacariam a necessidade de um parâmetro.

Diante da questão “Ser autônomo é ...”, exposta no instrumento de coleta de opinião (Vide Apêndice D), obtivemos as respostas apresentadas no quadro a seguir.

Tabela 2 - SER AUTÔNOMO É ... (Q.10.A)

	Frequency	Percent
Valid		
Responsabilidade/Comprometimento.	13	14,3
Decisão/Escolha	7	7,7
Independência/Liberdade	31	34,1
Capacidade/Profissionalismo/Saber fazer	12	13,2
Respeito	1	1,1
Valer sua opinião/ Trabalho por conta própria	2	2,2
Trabalho em grupo	4	4,4
Criatividade	5	5,5
Poder	4	4,4
Conscientização	3	3,3
Fundamental / Importante	4	4,4
Outros	4	4,4
Não respondeu	1	1,1
Total	91	100,0

Como podemos observar, as expressões utilizadas pelos professores para definição de autonomia se vincularam às ideias de liberdade e independência (34,1%). Essa ideia também esteve presente nos depoimentos das professoras entrevistadas.

Ao apresentarmos a ficha com a expressão “autonomia”, três das nove entrevistadas apresentaram respostas ligadas à ideia de liberdade:

“É, liberdade pra trabalhar, né?!” (Professora Gardênia, Escola Verão, Entrevista, 12/12/12).

“Autonomia traz a liberdade de exercer o seu trabalho”. (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

Assim como as outras professoras, Acácia relaciona a liberdade, mas inicialmente hesita:

Acácia: - Autonomia? ... Uma palavra só?

E: - Não, uma palavra, uma frase. O que te traz, o que ela te desperta?

Acácia: - (...) **Liberdade**? (...) Pra resolver as coisas? (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13, grifo nosso).

A hesitação de Acácia, na verdade, parece indicar uma compreensão de que autonomia só pode ser definida a partir da fixação de um parâmetro, de uma referência: autonomia para quê? E ela complementa, mesmo que ainda com dúvidas, a palavra liberdade com a expressão “para resolver coisas?”. Os outros depoimentos apesar de não apresentarem hesitação, também relacionam autonomia a um parâmetro, no caso “para trabalhar”, “para exercer seu trabalho”.

A vinculação de autonomia e liberdade está presente nos estudos de autores como Freire (1998) e Kant (2011). Para o primeiro, autonomia vincula-se à ideia de liberdade, como possibilidade de escolher, decidir e intervir na realidade. Para Kant (2011), liberdade também se relaciona à autonomia, a partir do momento em que esta significa a não submissão de um indivíduo a outro, o que só é possível através do uso da razão.

Os professores, então, indicariam autonomia como um atributo necessário à realização de seu trabalho; seria a liberdade que precisam para desenvolver a docência, mas por quê?

As respostas ao instrumento de coleta de opinião, podem nos ajudar a esclarecer esse aspecto. Para a questão “O professor autônomo pode” predominaram as seguintes afirmações: Criar / Inovar / Modificar / Ousar (26,4%); Decidir / Escolher (13,2%); Melhorar seu trabalho (11%) (Vide Apêndice G). Os professores, então, acreditam que autonomia representa liberdade para criação, para escolhas, para transformar seu trabalho em “mais seu”, em autoria.

Considerando que para Marx (2004), trabalho como atividade humana transformadora é um ato criativo, podemos afirmar que as falas dos professores indicam uma compreensão de autonomia como um atributo que possibilita ao docente a criação, o que significa antever seu trabalho antes de executá-lo. Ao poder exercer sua criatividade, ao poder ousar, o professor passa, então, a se reconhecer como autor de seu trabalho. Essa autoria implica em ter controle do processo e do resultado, em ter autonomia, liberdade para superar o trabalho alienado (Marx, 2004).

Marx (2004) e Engels (2004) destacam que trabalho não é um ato isolado, porém, a divisão do trabalho dentro da escola e os frágeis vínculos estabelecidos entre os docentes e decorrentes de um modelo organizacional em “caixa de ovos” (BORGES, 2010), aliados às dificuldades de tempo para reuniões e planejamentos, acabam por limitar o trabalho docente entre “as quatro paredes de sua sala de aula”, local onde o docente sente que pode exercer sua autonomia, como abordamos anteriormente⁸⁹.

Os depoimentos coletados nas entrevistas revelaram uma compreensão de autonomia exercida “dentro de minha sala com meus alunos” (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13). Nas palavras de Acácia, um professor com autonomia “Toma as próprias decisões dentro da sala” e deixando claro que a ligação com sala de aula não tem só a ver com o fato de ser o local onde o professor passa a maior parte de seu tempo, acrescenta: “por isso que eu te falo 90%, porque dentro de sala eu é que mando, eu decido minhas coisas, né?” (Professora Acácia, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

Este “encastelamento” do professor em sua sala compromete a possibilidade de uso da autonomia (como exercício da criatividade) para superação do trabalho alienado, na medida em que representa afastamento do professor de seus pares. Este distanciamento reforça o individualismo e dificulta que os docentes se identifiquem no enfrentamento de questões que muitas vezes são comuns; passam a se perceber “como peças” do trabalho educativo, o que pode resultar em “estranhamento do homem pelo próprio homem” (MARX, 2004) e contribuir para a perda de controle do processo educativo, sobretudo de suas finalidades.

Por outro lado, é interessante destacar que se os professores entrevistados revelam essa ideia de ligação entre autonomia e trabalho realizado em sala de aula, no instrumento de coleta de opinião, há várias manifestações que valorizam as relações no trabalho: 96,7% responderam positivamente à afirmação “O trabalho em grupo fortalece a autonomia docente (Q11. 1)” (Vide Apêndice D) e ao completarem a afirmação “A autonomia fortalece” (Q.10.F – Vide Apêndice F), 24,2% responderam “Relações interpessoais”. Haveria, então, uma discordância entre os professores que responderam ao instrumento de coleta de

⁸⁹ No item 6.3.3, quando analisamos a relação entre os próprios professores.

opinião e aquelas que participaram da entrevista? A partir do momento, que as entrevistas destacam a relação entre autonomia e a sala de aula e, nas respostas escritas, aparecem vinculadas às ideias de autonomia e relações com os outros?

Acreditamos que não. Na verdade, representa a dinâmica desse processo, formado por momentos de encontros e desencontros. Se as entrevistas indicaram o trabalho de grupo como possibilidade de trocas de ideias entre os professores, o que pode fortalecer a ideia de coletivo, por outro lado, nem sempre essas trocas implicam decisões coletivas. Têm um caráter muito mais consultivo, como sugestões de procedimentos, que podem ser adotadas ou não pelo professor frente a sua turma, afinal, uma das características do trabalho docente, que contribuem para que ele possa ser considerado como “não codificado” (TARDIF e LESSARD, 2007) é o fato de cada turma possuir sua especificidade e acontecerem situações no cotidiano escolar que muitas vezes, não poderiam ser imaginadas.

Essa característica de trabalho “não codificado”, de fugir ao controle, de surpreender o planejado, faz com que o professor tenha que resolver questões em determinado tempo, sem que haja a possibilidade de consultar seus pares. Entretanto, a histórica forma de organização escolar, baseada em “um ensino simultâneo praticado por um professor a classe homogênea de indivíduos” (CANÁRIO, 2006) muitas vezes, contribui para reforçar a crença de que a “turma é do professor”, o que, aliado às dificuldades de tempo para planejamento coletivo, pode resultar em maior isolamento docente. Esse isolamento dificulta a compreensão das relações entre o que acontece no sistema, na escola e o que acontece em sua sala de aula; dificulta o controle de seu trabalho, causa estranhamento (MARX, 2004) em relação a seu processo de trabalho, principalmente quanto suas finalidades.

Apesar dos professores, no instrumento de pesquisa, terem se manifestado positivamente (96,7% de sim) em relação à afirmação por nós apresentada “O trabalho em grupo fortalece a autonomia docente (Q.11.1, Vide Apêndice D)”, quando completaram a frase: “Para ser autônomo é importante” (Q.10.E, Vide Apêndice D), apenas 2,2% responderam “Apoio do grupo”, a resposta preponderante foi Conhecimento/Formação (20,9%) seguida por Autoridade/Competência/Capacidade (12,1%)⁹⁰.

Assim, as relações interpessoais podem até ser importantes para a autonomia docente, mas o que a fortalece é a formação, o que é confirmado, quando os professores escolhem, na questão 12, a formação como fator que mais favorece a autonomia (48,4%) e, ao responderem a questão “Para ser autônomo é indispensável” (Q.10.G, Vide Apêndice D), indicam conhecimento e formação (25,3%), o que é superado apenas pela alternativa

⁹⁰ Vide Apêndice H.

Comprometimento/Responsabilidade (33%), como pode ser observado na Tabela (Apêndice I).

Os dados evidenciam que, para os professores participantes da pesquisa, formação e comprometimento são indispensáveis para a autonomia, superando a alternativa “decisões coletivas” que esteve presente em 7,7% das respostas.

A ênfase na formação como elemento fortalecedor da autonomia esteve presente também nas falas das entrevistadas, como podemos observar no depoimento de Gérbera, ao explicar o que é necessário para o professor ter autonomia

Gérbera: - É... Vamos lá! Acho que precisa ter essa certa liberdade, esse grau de liberdade, ao mesmo tempo, ele tem que **ter uma responsabilidade e conhecimento** também, não adianta ter autonomia se ele não souber o que fazer, é..., tem que ter um objetivo bem claro. (Professora Gérbera, Escola Verão, Entrevista, 18/12/12).

Para exercer sua autonomia, o professor precisa então ter formação, conhecimento, que, como demonstrado neste estudo (item 6.4), muitas vezes é vista como forma de encontrar soluções para as dificuldades apresentadas no cotidiano e para superar a sensação de incapacidade frente a resultados de seu trabalho, julgados a partir de avaliações externas, que muitas vezes não abonam o esforço feito em sala de aula.

O deter um certo saber passa a ser condição para se firmar a autonomia docente. Camélia deixa isso claro, ao dizer que um professor autônomo é diferente dos demais. Segundo ela:

Ele⁹¹ sabe da informação, ele sabe lutar pelos direitos, sabe é..., esclarecer um ponto de vista. Às vezes, todo mundo acha que aquele professor tá errado, mas ele tem um ponto de vista, ele tem capacidade de mostrar que tá num caminho certo. (Professora Camélia, Escola Outono, Entrevista, 01/11/12).

Camélia parece acreditar que o professor autônomo supera a menoridade (KANT, 2011), é capaz de pensar por si e defender suas opiniões, se pautando no conhecimento, este, em nossa compreensão, por sua vez não se pauta só na razão, mas em todas as dimensões que podem ser usadas pelo homem no sentido de compreender a realidade da qual faz parte e a si mesmo.

O professor autônomo, então, possui uma formação, um conhecimento que fortalece sua autoridade profissional, talvez na busca da competência profissional, a qual, segundo Enguita (1991), é resultado de uma formação específica e atua como um mecanismo de

⁹¹ Referindo-se ao professor autônomo.

proteção em relação ao julgamento de outros que não possuam tal formação, “só um profissional pode julgar a outro” (ENGUIITA, 1991).

Mas como esse conhecimento é obtido? As professoras entrevistadas indicaram não acreditarem que sua experiência profissional tivesse oferecido tal conhecimento, pode ter dado até mais segurança, porém o conhecimento que as fortalecia para o exercício profissional e para a busca de soluções dos problemas enfrentados, seria obtido através dos cursos oferecidos pelas Universidades e, em particular, pela Secretaria de Educação do Município.

Entretanto, tais cursos, na maioria das vezes, desconsideram o saber do professor construído em sua vivência na escola (TARDIF, 2007) e se pautam em modelos genéricos e padronizados que, a princípio, poderiam ser aplicados em qualquer realidade. Assim, assistimos à Secretaria de Educação de Juiz de Fora como a de outros municípios, mobilizarem todos os seus esforços para oferecer cursos como o GESTAR e o PNAIC. Mesmos cursos para realidades tão diversas⁹² nos despertam o questionamento: será que as dificuldades de aprendizagem das crianças ou de ensino dos professores são as mesmas em todos esses municípios? Provavelmente não, mas os resultados pretendidos por estes cursos são os mesmos, oferecer aos professores um conjunto de competências consideradas necessárias para melhorar o desempenho dos alunos em avaliações externas. Tais propostas de formação reforçam a afirmação de Ball (2005, p. 548) de que o professor tem sido reconstruído como um técnico e “não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão”.

As professoras entrevistadas indicaram, em seus depoimentos, uma incerteza em relação a estarem preparadas para seu exercício profissional. Primeiro, devido à fragilidade da formação inicial, depois devido ao aumento de demandas em suas atividades de trabalho, o que se agrava com a questão da sensação de falta de tempo. Para reversão desse cenário, as professoras buscam a formação a fim de obterem o conhecimento que fortalece sua competência e sua autoridade profissional, que lhes possibilitam a liberdade para exercer sua função, sua autonomia.

Entretanto, o professor, nessa busca pelo conhecimento que fortalece sua competência e autoridade profissional, acaba se submetendo a um modelo de formação que resume sua competência à escolha de procedimentos, muitas vezes limitados ao espaço da sala de aula, para assim cumprir caminhos norteados por outros que não os docentes. Sendo assim, o professor que, através de seu “isolamento”, acaba por não conseguir

⁹² Segundo informações veiculadas no início de 2013, o PNAIC teve a adesão de 5319 municípios. <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-01-29/apenas-181-municipios-nao-participam-do-pacto-pela-alfabetizacao-na-idade-certa.html>

perceber identificações entre ele e seus pares e nem compreender as relações entre sistema, escola e sua sala de aula, submete-se a uma formação, que ao focar em procedimentos, contribui para uma perda na possibilidade do docente refletir sobre os fins de seu trabalho, que mais uma vez ficam fora de seu controle.

Essa formação baseada no domínio de procedimentos, como acréscimo de competências, contribui para a compreensão de autonomia como liberdade para escolha de recursos e métodos. Tal compreensão está presente no depoimento de Gérbera

[...] aqui⁹³ nós temos autonomia pra trabalhar, né? Assim, nós podemos trabalhar com o método que a gente prefere trabalhar, que a gente se sente mais segura. (Professora Gérbera, Escola Verão, Entrevista 18/12/13).

É preciso considerar que poder escolher recursos e métodos mais adequados à sua turma é algo importante, afinal cada turma tem sua necessidade, sua especificidade, entretanto, nem sempre essa liberdade de escolha representa trabalho criativo, transformador. Além disso, também é exercida de forma restrita quando consideramos que essa possibilidade de escolha se dá para o alcance de resultados definidos externamente, sobre os quais o professor não tem controle ou até mesmo, conhecimento. Tal concepção de autonomia como liberdade para aplicação de técnicas segundo Contreras (2002) é enganosa, pois dificulta o professor conhecer e controlar as finalidades de seu trabalho.

Percebemos que, assim, o docente acreditando ter autonomia para realizar seu trabalho, o exerce muitas vezes de forma isolada, em uma sala de aula, dificultando sua identificação com seus pares e a compreensão das relações entre o que acontece no sistema, na escola e na sua sala. Essa forma de exercer a autonomia “encastelada”⁹⁴ resulta na verdade em um “olhar míope”, no qual o professor acredita ter liberdade para decidir, para criar, mas na verdade só tem a liberdade para escolher alguns procedimentos dentre os que foram definidos por outros, em particular aqueles que atestarão a qualidade de seu trabalho. O docente, então, passa por um processo de alienação (MARX, 2004), pois perde a possibilidade de controlar o resultado de seu trabalho, e de enfraquecimento de seu profissionalismo (ENGUITA, 1991), a partir do momento em que sua capacidade profissional depende do julgamento do outro, o que na realidade representa proletarização docente.

Enguita (1991) afirma que o processo de proletarização é resultado da perda de autonomia, no sentido de controle, de seu trabalho. Os professores, então, têm perdido esse controle, sobretudo no que se refere à finalidade de sua ação, o que é agravado pela “tensificação” do trabalho docente. Como afirmamos anteriormente, ser professor na rede municipal de Juiz de Fora é algo tenso e intenso, pois os professores vivenciam vários

⁹³ Referindo-se à escola em que trabalha.

⁹⁴ A questão da autonomia encastelada será melhor detalhada no próximo capítulo.

conflitos (interiores e com as pessoas e setores com quem convivem) e sentem uma crescente demanda de atividades, como afirmou a professora Alecrim (Escola Inverno) sobre ter que desenvolver “mesmo conteúdo e muito menos tempo. É essa a questão!”.

As dificuldades de se combinar o tempo de que se dispõe e as atividades a serem desenvolvidas aumentam quando as professoras precisam combinar a docência com as funções familiares, o que fez com que algumas, como Camélia (Escola Outono), buscassem “alternativas” para se fazerem presentes junto aos filhos; fez com que outras, apesar da insatisfação com os baixos salários, não pudessem assumir um segundo cargo ou investir na formação necessária para melhoria salarial, dentro do plano de carreira. Assim, no atual modelo de sociedade, no qual as mulheres, preponderantemente, acumulam atividades domésticas e profissionais, o tempo do magistério é exercido de forma mais intensa, o que exige das professoras um grande esforço para garantirem as condições necessárias à reflexão, ao exercício da autonomia como possibilidade de definir funções de seu trabalho.

Se a “tensificação” do tempo tem dificultado que os professores como pessoas combinem suas diferentes atividades e tenham controle de seu trabalho, não tem sido devidamente focada nas discussões desenvolvidas pela categoria. Como relatado anteriormente, o Sindicato dos Professores tem se mobilizado para a garantia de um maior tempo de trabalho extraclasse, o que, na última greve, resultou em quinze horas em sala e cinco horas extraclasse. Entretanto, esse tempo fora de sala de aula parece ser compreendido como fora da escola e não, necessariamente, junto com seus pares, provavelmente consequência do texto da Lei 9732/2000 que, ao regulamentar a jornada semanal do Pessoal do Quadro do Magistério Municipal, afirmou que as atividades docentes extraclasse não deveriam ser obrigatoriamente exercidas na escola. Nem mesmo a aprovação de outra lei⁹⁵, prevendo a realização de reuniões pedagógicas remuneradas, parece ter resolvido o problema da dificuldade de tempos coletivos, pois, na prática, as quatro horas mensais previstas para a realização de tais reuniões passam a ser destinadas ao planejamento com os colegas, reunião com a coordenação para escolha de livros, discussão de problemas disciplinares, alterações no Projeto Político-pedagógico, apresentação de projetos encaminhados pela Secretaria de Educação, ou seja, para se discutir todas as decisões necessárias à reflexão sobre o trabalho docente.

Para toda essa demanda, quatro horas podem não ser suficientes e como os professores entendem que as cinco horas de extraclasse não são cumpridas na escola, parece faltar tempo para trabalho coletivo. Assim, se os professores não conseguem se encontrar para refletirem juntos sobre as dificuldades que têm enfrentado ou definirem seus caminhos, a alternativa parece ser aproveitar os “tempos disponíveis”, como recreio,

⁹⁵ Lei Nº 11.169 - de 22 de junho de 2006.

entrada, saída, falar um “oi” (Professora Camélia) e trocar uma ideia, o que, necessariamente, não significa decisão coletiva.

Se a falta de tempo nas escolas dificulta o planejamento coletivo do trabalho pedagógico, indiretamente contribui para dificultar a mobilização da categoria. O Sindicato acredita que diminuir a carga horária de trabalho é uma forma de resistência à sobrecarga do trabalhador, porém ao se diminuir o tempo de trabalho docente, sem garantir momentos de trabalho coletivo, o resultado pode ser ainda mais fragmentação e “individualização” do trabalho. Assim, questionamos: como construir uma vontade coletiva (GRAMSCI, 2012) se os professores, dentro da própria escola, mal têm tempo para falar um “oi”?

Desse modo, a forma de organização do tempo nas escolas municipais não tem só prejudicado o planejamento do trabalho pedagógico, mas pode contribuir para enfraquecer o sentimento de coletividade e dificultar futuras mobilizações, pois sem momentos para discussões sobre questões vividas pela categoria como um todo, o docente pode começar a se orientar em uma lógica individualista, o que enfraquece o movimento sindical.

Essa falta de momentos coletivos, aliada à crença docente de que possui autonomia em sua sala de aula, trazem para cena outro elemento importante que parece estar presente neste contexto: a questão da responsabilização docente, entendida como ênfase na responsabilidade do professor em detrimento de outros fatores que também influenciam no processo e no resultado do trabalho escolar.

Algumas respostas ao instrumento de coleta de opinião deram indícios de que os professores podem vivenciar, a partir da crença de que possuem autonomia em seu trabalho, um processo de responsabilização. Vale lembrar que quando responderam o que era ser autônomo, responsabilidade e comprometimento apareceram em 14,3% das respostas, atrás apenas liberdade e independência (34,1%)⁹⁶. No item “Para ser autônomo é importante (Q.10.E)⁹⁷, a responsabilidade ocupou o terceiro lugar entre as respostas apresentadas (13,2%). Os professores também destacaram a responsabilidade como uma das consequências da autonomia. Na questão “A autonomia traz para o professor” (Q.10.B)⁹⁸, entre as afirmações apresentadas estão: Segurança/Confiança/Domínio (25,3%); Liberdade e Independência (22%) e Responsabilidade (19,8%).

É claro que, à medida que temos a liberdade para decidir, acabamos por contrair a responsabilidade por nossas decisões; entretanto, se considerarmos que o trabalho envolve uma rede de relações (ENGELS, 2004), dificilmente, um professor “isolado” em sua sala conseguirá obter os elementos necessários para compreender uma determinada realidade e decidir sobre ela; acabará, então, acreditando que decidiu, mas, na verdade, apenas optou

⁹⁶ Vide Tabela 2 apresentada na página 165.

⁹⁷ Vide Apêndice H.

⁹⁸ Vide Apêndice O.

entre os caminhos que já estavam estabelecidos. Assim, poder escolher nem sempre significa a não submissão à vontade de um outro, o que representa heteronomia (KANT, 2011).

O professor que, isoladamente, acredita estar decidindo, acaba responsabilizando-se individualmente pelas escolhas feitas, daí o sofrimento de professoras como Acácia e Alecrim diante dos resultados apresentados por seus alunos em avaliações externas; elas, assim como as outras entrevistadas⁹⁹, manifestam sentimentos de culpabilização, cobrança e responsabilidade individual, sem fazerem relações ao trabalho dos outros docentes que atuam com aquela turma.

Essa forma individual de vivenciar a responsabilidade, somada a propostas governamentais que, frente a resultados educacionais insatisfatórios em avaliações padronizadas, desconsideram outros elementos e priorizam a formação docente (LUDKE e BOING, 2004), acabam resultando em responsabilização do professor. Esse, por sua vez, sem muitas vezes poder participar de momentos coletivos para reflexão sobre o desenvolvimento e os resultados de seu trabalho, acaba buscando em cursos de formação continuada instrumentos que o possibilitem superar os obstáculos e resultados insatisfatórios. Mas como indicamos anteriormente, cursos com o objetivo de divulgar procedimentos, nem sempre possibilitarão reflexões sobre os fins educacionais e o professor acreditando estar “munido” do necessário à melhoria da qualidade de seu trabalho, novamente, enfrentará de forma solitária dificuldades, cujas razões “escapam” à sua compreensão, o que pode uma vez mais, aumentar seu sentimento de responsabilidade e culpabilização.

Mergulhados nesse contexto, os professores então, acreditando terem autonomia, acabam concretizando orientações de documentos como os publicados pela Rede Eurydice(2008)¹⁰⁰ e compreendendo esta autonomia como um meio de melhorar o desempenho acadêmico. Tal compreensão foi revelada no instrumento de coleta de opinião; ao responderem a questão “A autonomia do professor contribui para”, constatamos que 29,7% acreditam que para a Qualidade/Melhoria do ensino/Melhoria da Educação; 13,2% Fortalecimento da Escola e 9,9% para a Aprendizagem dos alunos. Para eles, a qualidade é o principal efeito da autonomia do professor (Q.10.K), opção mais escolhida para a resposta ao item (22%)¹⁰¹.

Se considerarmos que autonomia entendida como liberdade para criação, para transformação do trabalho em ato criativo, pode contribuir para o professor se sentir mais autor de seu trabalho e resultar em trabalhos mais significativos, mais adequados à sua

⁹⁹ Vide idem 6.3.2 que trata da interferência da avaliação no trabalho docente.

¹⁰⁰ Abordamos algumas considerações desse Instituto assim como a questão da autonomia vem sendo tratada nos documentos oficiais no item 4.2.2.

¹⁰¹ Vide Apêndice J e K.

realidade, a melhoria de sua qualidade pode ser realmente o resultado esperado. Entretanto, em tal lógica de pensamento, ao estabelecer a relação “professor autônomo = melhor desempenho dos alunos”, subtrai-se dessa relação outros elementos que interferem nos resultados escolares e que vão além da atuação docente, aumentando o processo de responsabilização do professor.

Os efeitos dessa lógica “professor autônomo = melhor desempenho dos alunos” pode se tornar ainda mais perversos, quando levamos em conta o fato de que nos dias atuais, a qualidade do trabalho das escolas tem sido verificada por meio de avaliações externas cujos resultados são amplamente divulgados¹⁰², os professores passam, então, a conceituarem seu trabalho a partir dessas avaliações; passam a se considerarem bons profissionais quando seus alunos têm desempenhos satisfatórios. É o que expressa Dália (Escola Primavera) ao justificar a ida para uma escola onde “*sabe que seu trabalho vai render*”. Essa forma de considerar seu trabalho, além de representar a submissão de seus valores aos de outros (heteronomia na compreensão de Kant), contribui para reforçar o processo de racionalização (JÁEN, 1991) e uma lógica que “afasta de cena o poder público”.

Essa crença de que tem autonomia no trabalho e que a forma como ela é usada está diretamente relacionada ao desempenho de seus alunos, também se reflete na afirmação da professora Íris (Escola Primavera), quando questionada sobre a interferência das avaliações externas em seu trabalho

Sim, interfere. Porque ficamos agora com a questão dos resultados e preocupados, também, com este Índice de Desenvolvimento da Educação. De que forma podemos trabalhar? O que podemos fazer pra melhorar esse resultado? (Professora Íris, Escola Primavera, Entrevista, 12/03/13).

Restringindo os resultados apresentados pelos alunos a questões internas da escola, Íris demonstra, em sua fala, que os docentes passam a acreditar que são responsáveis pelo resultado de seus alunos, mas, como afirma Contreras (2002, p. 266), “os professores ampliam sua responsabilidade, mas sem aumentar seu poder”. Se o professor, atuando no “encastelamento” de sua sala mal tem podido refletir sobre as questões da própria escola que interferem no seu trabalho em sala de aula, o que então dizer do que acontece além dos muros da escola?

Os professores, individualmente e enquanto categoria, não têm sequer participado da definição da finalidade de seu trabalho, o que tem sido feito pelos “especialistas”¹⁰³; maiores, então, são as dificuldades para se apontar as questões externas à escola que

¹⁰² Vale ressaltar que, por influência das ideias apresentadas pelo economista Gustavo Loschpe, em 08/06/11, na Revista Veja, vários políticos apresentaram projetos de lei, determinando que o resultado do IDEB fosse afixado nas portas das escolas.

¹⁰³ Empregado no mesmo sentido que Apple e Jungck (1990).

interferem em seu trabalho. Se fossemos comparar essa realidade a uma situação de trabalho em fábrica, seria como se responsabilizássemos os operários pelo fracasso na venda de determinado automóvel, entretanto, os operários voltados apenas para a fabricação da peça pela qual eram responsáveis, mal davam conta do modelo do carro pronto, quanto mais das questões ligadas às condições de mercado que favorecem ou não a venda desse modelo.

Desconsiderando essas limitações, os professores assumem para si, situações que estão além de suas possibilidades. Isso foi percebido na fala da professora Alecrim (Escola Inverno) que, reconhecendo a falta de ações do poder público para prevenção e combate da violência na comunidade onde atua, diz que busca trabalhar com os alunos os sentimentos que eles trazem em relação à violência vivida em suas rotinas.

Ah, eu tento! Assim, tem dia que eles estão falando demais¹⁰⁴ e falando detalhes demais que assustam todo mundo, inclusive a mim, aí a gente tenta dar uma amenizada. Depois de repente saiu uma reportagem, trabalhar essa reportagem. Mas quando é uma coisa muito violenta, eu acho que é pior, dependendo da situação, a gente discute e tal: “Ah! É realmente e tal...”. Comenta alguma coisa, mas às vezes não vai tão a fundo, porque eu acho que de repente pode aguçar demais os que estão vivendo ali nisso, né?! E assim uma coisa que aconteceu muito ano passado aqui na região, aconteceu um fato, aí tinha vingança... Um assassinato, aí outro, um, e outro, sempre por gangues... (Professora Alecrim, Escola Inverno, Entrevista, 27/02/13).

A professora, comprometida com a aprendizagem de seus alunos, passa a buscar formas de ajudá-los a superar medos decorrentes de situação de violência, mas por mais que essa professora tenha um compromisso com a melhoria da aprendizagem desses alunos, existem fatores que estão além de seus poderes. Ela se sente responsável pelo que acontece com essas crianças; mas como garantir que elas superem suas preocupações com a violência e possam se voltar para o conhecimento oferecido pela escola?

Para garantir a aprendizagem dos alunos, não basta os professores “fazerem sua parte”, é necessário criar uma rede de ações que amparem essas crianças as quais têm o direito à educação. Entretanto, o que assistimos é ao crescimento de uma lógica mercadológica e meritocrática que oferece serviços a serem consumidos conforme a capacidade e o merecimento de cada um. Nessa lógica, os professores se reconhecem e, ao mesmo tempo, são apontados como responsáveis pelo desempenho de seus alunos, o poder público atua como coadjuvante, muitas vezes, apenas como figurante e, nessa compreensão, como afirma Contreras (2002, p. 266), “serão as escolas que irão fracassar ou ter êxito; serão elas as responsáveis pela deterioração social, não as políticas econômicas e sociais”.

¹⁰⁴ Ela se refere à fala dos alunos sobre situações de violência ocorridas no bairro.

Refletindo o pensamento mercadológico e meritocrático, as questões educacionais passam a ser tratadas como resultado da ação dos indivíduos: a escola é responsável pelos resultados apresentados por um sistema e por sua vez, os professores responsáveis pelos resultados de sua escola. A escola e o professor passam a ser vistos como “átomos soltos” (SEVERINO, 2011), desconsiderando que o trabalho humano implica uma rede de relações.

Para esse processo de “atomização” dos resultados educacionais, hoje, a valorização da autonomia docente é tão importante quanto a autonomia escolar defendida na década de 1990. Naquela época, diversos estudos (GENTILI, 1998; MARTINS, 2000; OLIVEIRA, 1992; TORRES, 2000) indicaram que a autonomia da escola representava a transferência para a unidade escolar da responsabilidade pela execução de atividades antes desenvolvidas pelo Estado, sem necessariamente implicar aumento no poder de decisão, porém uma estratégia necessária para implementação do oferecimento e do controle da qualidade educacional em uma lógica de mercado.

Entretanto, a autonomia docente parece ser mais complexa. Se a autonomia escolar começou a ser exercida a partir da dimensão financeira, talvez, por possibilitar ao Estado mais alternativas para acompanhar sua utilização, afinal, existem várias limitações e orientações legais quanto ao emprego de recursos públicos; por outro lado, autonomia docente, permite ao professor liberdade para atuar em uma realidade que, por suas características de imprevisibilidade, de trabalho não codificado (TARDIF e LESSARD, 2007) é de difícil controle. Além disso, como pessoa, o professor pode querer ou não ser autônomo, pois, como afirma Kant (2011), viver sem o direcionamento de outro pode ser algo extremamente complicado, enquanto que a escola por fazer parte do sistema, está subordinada a regulamentações que a fazem exercer sua autonomia “concedida”, mesmo quando não queira exercê-la.

Na realidade de Juiz de Fora, município no qual projetos de valorização da autonomia escolar são desenvolvidos desde 1995¹⁰⁵, os professores participantes da pesquisa se sentem, portanto, autônomos, não em um sentido absoluto, pois, como afirma Acácia “tem certas coisas que não pode fazer”, mas sentem que, em sua sala de aula, têm liberdade para fazer as escolhas necessárias ao seu trabalho. Essa autonomia exercida de modo individual e “encastelada” em sala de aula, na maioria das vezes está ligada à possibilidade de escolher os procedimentos mais adequados à realidade de sua turma.

Entretanto, a crença de que se tem autonomia, aliada à falta de momentos coletivos e à intensificação do trabalho, faz com que não só o professor, mas também o próprio

¹⁰⁵ Cabe ressaltar que, em nossos estudos de Mestrado (MARTINS, 2000), constatamos que o Programa Nossa Escola (PNE), que atribuiu autonomia financeira às escolas municipais, foi implantado em março de 1995, portanto dois meses antes do MEC criar o PMDE- Programa de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino, em 10/05/1995.

Sindicato enfrentem as consequências de um movimento de profissionalização e proletarização.

Em um movimento circular, buscando autonomia, para se fortalecerem enquanto profissionais, os professores procuram então, na formação e no desempenho de seus alunos, o reconhecimento profissional que, por sua vez, contribuirá para sua autonomia. Porém esse círculo é moldado por forças decorrentes da intensificação de seu trabalho, da falta de momentos coletivos e da pressão de mecanismos de avaliação externa.

Habitados com uma forma tradicional de desenvolver seu trabalho individualmente e frente a um contexto histórico de exacerbação do individualismo, os professores, liderados pelo Sindicato, mobilizam suas forças para diminuir o grau de exploração da mão de obra, o que na rede municipal tem significado reivindicações por diminuição do tempo de trabalho em sala de aula, porém sem a garantia de tempos coletivos suficientes para as discussões sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e de suas finalidades, os professores passam, então, por um processo de alienação política que resulta em um “olhar míope”.

Em sua visão ofuscada pela miopia, os professores se apegam a uma autonomia procedimental, exercida em sala de aula de forma encastelada, que na verdade, fortalece o modelo de política educacional que vem sendo implantado. Uma autonomia necessária à produção de resultado defendida em documentos como o da Rede Eurydice (2008).

Os professores, então, vivenciam o duplo processo de autonomia/heteronomia, pois podem ter controle dos procedimentos necessários ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, na maioria das vezes, não controlam suas finalidades; nas palavras de Contreras (2002, p.264) “concede-se autonomia escolar, mas os parâmetros das políticas já estão fixados”.

Parece-nos, então, necessário que, junto com o esforço de resistência à exploração de sua mão de obra, os professores construam, também, mecanismos que possibilitem o fortalecimento de momentos coletivos e uma melhor inserção nas discussões sobre o projeto político de sociedade e, conseqüentemente, de educação que estão sendo construídos em nosso país. Na realidade pesquisada, é preciso estreitar laços entre movimento sindical e instituições formadoras, a Universidade, em especial, pelo papel que desenvolve na pesquisa educacional, para que sejam construídos análises e argumentos que combinem elementos da micro e da macrorrealidade, dos problemas enfrentados pelo professor, em seu cotidiano, às políticas educacionais que vêm sendo desenhadas.

Esse esforço pode resultar em uma autonomia, compreendida para além da liberdade individual do professor, de, em sua sala, fazer escolhas, restritas muitas vezes, a questões procedimentais. Uma autonomia também exercida, do ponto de vista de uma categoria profissional, a qual reconhecida como detentora de uma especificidade, do

conhecimento pedagógico, luta por sua liberdade, por seu direito de decidir um projeto político de sociedade e não apenas como executor de propostas idealizadas por outros.

Assim, percebemos que autonomia é um conceito relacional, que se desenvolve em movimentos circulares e que envolve dimensões individuais e coletivas. A ênfase ou a desconsideração de algum desses elementos, pode resultar em diferentes compreensões de autonomia e em práticas diversas. Sobre esse aspecto, se faz necessário mais alguns esclarecimentos. É o que faremos a seguir.

8) SOBRE AUTONOMIA DOCENTE: O QUE MAIS PODEMOS AFIRMAR?

Refletir sobre o significado de autonomia é considerar que se trata de um conceito complexo, mergulhado em um movimento de aparentes contradições, principalmente, quando a autonomia tratada relaciona-se à atividade docente, a qual se caracteriza pela imprevisibilidade aliada a práticas historicamente construídas.

Assim, como considerações, mesmo que provisórias, apresentamos neste capítulo algumas de nossas reflexões que foram e continuam sendo feitas a respeito de autonomia docente.

Inicialmente, é preciso deixar claro que autonomia não é um valor absoluto, não somos “autônomos e ponto final”. Por vivermos em uma rede de relações, os seres humanos podem ter autonomia em um aspecto e não terem em relação a outro, há sempre uma forma de dependência entre as pessoas e as próprias instituições. Assim, precisamos também destacar que autonomia implica em relações de sujeitos entre si, de sujeitos e instituições e de instituições para instituições.

É preciso observar que autonomia é exercício de liberdade, para escolha e definição de caminhos que ajudam na construção da maneira como vivemos nesse mundo. Como dissemos anteriormente, essa liberdade é vivenciada em um contexto de relações; entretanto, a forma como essas relações acontecem podem limitar nossa autonomia (autonomia relativa) ou impedi-la (heteronomia). Daí, outro ponto que não pode ser desconsiderado é que autonomia implica atuação da pessoa como sujeito de sua história, a qual por ser resultado de uma construção coletiva, é modificada através da ação do sujeito, ao mesmo tempo em que modifica o próprio sujeito. Por esta razão, não se pode imaginar autonomia como um valor nato, por mais que traços de personalidade, ou diferentes graus de desejos (quanto a querer ser autônomo) possam contribuir para sermos mais ou menos autônomos, aprendemos e exercitamos nossa autonomia nas relações entre diferentes sujeitos, como já nos alertava Kant (2011, p.02), ao afirmar que um indivíduo que supera a “menoridade” pode espalhar ao redor de si “a vocação de cada homem em pensar por si mesmo”.

Em um esforço de sintetizar o significado de autonomia, poderíamos afirmar que é um conceito relacionado a exercício de liberdade, para o estabelecimento de escolhas e decisões que possibilitam o ser humano se posicionar enquanto sujeito de sua história, que é construída pelo ser humano, ao mesmo tempo em que essa o constrói. É um conceito relativo, a afirmação de sua existência ou não existência, depende da análise da relação entre os elementos envolvidos (sujeitos entre si, sujeitos e instituição e entre instituições). O exercício da autonomia como qualquer ação do ser humano, traz consequências sobre o próprio ser humano e o mundo em que vive.

A autonomia vinculada à docência implica liberdade para o professor decidir sobre o planejamento e execução de seu trabalho, no que se refere a procedimentos e finalidades, possibilitando maior ou menor controle de seu trabalho. Pode ser analisada do ponto de vista do sujeito e da categoria.

Por mais que algumas pessoas possam ter características que favoreçam o exercício da autonomia, como afirmamos, essa é construída a partir das relações estabelecidas, por isso, para conhecermos como os professores da rede municipal compreendem autonomia docente, era fundamental, identificarmos o contexto no qual esses professores desenvolvem suas relações de trabalho.

Assim, buscamos por meio das leituras, visitas às escolas, aplicação de instrumento de coleta de opinião e de entrevistas, mapear a realidade a partir da qual, os professores apresentam sua compreensão de autonomia. Pudemos coletar algumas informações que nos revelaram uma realidade marcada por intensificação de trabalho, insuficiência de tempo, momentos de companheirismo, mas também de solidão. Pela busca da formação como meio de melhoria salarial e de superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, pela preocupação em obter, através do desempenho de seus alunos, o reconhecimento de seu profissionalismo.

Observamos que as “falas dos professores” no instrumento de coleta de opinião e nas entrevistas revelaram a crença de terem autonomia ao exercerem seu trabalho em sua sala de aula e que esta autonomia era fortalecida pelos processos de formação e implicava responsabilidade. Além disso, verificamos não só nas “falas” dos participantes da pesquisa, como também nas leituras de documentos e em autores consultados que, muitas vezes, na análise da relação na qual a autonomia acontece, determinados elementos eram destacados, o que nos leva a crer que a autonomia pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas. Em nosso estudo, algumas dessas perspectivas foram evidenciadas e por nós, organizadas em categorias, que ora se divergem, ora se complementam: *a)* quanto à sua forma de obtenção (a prescrita e a conquistada); *b)* quanto à forma como é exercida (a individual, a de categoria, a encastelada e a em rede); *c)* quanto à forma como é empregada (a procedimental e a autoral).

A autonomia é prescrita quando se tenta impor a alguém que seja autônomo. É decorrente de uma compreensão de que se pode “moldar” a vontade do outro. Foi a forma adotada nas políticas de descentralização dos sistemas de ensino, que atribuíram às escolas autonomia, e de documentos como o elaborado pela Rede Eurydice e nas proposições do PRELAC, os quais destacam a necessidade dos professores terem autonomia, para se envolverem nas mudanças educacionais necessárias e obterem a melhoria na qualidade da educação.

Nessa compreensão de autonomia, são utilizados diversos mecanismos como a formação e os meios de comunicação para convencer os professores de que precisam ter autonomia; entretanto eles não são consultados ou ouvidos sobre esse aspecto, na verdade, assistem, passivamente ou com ares de desconfiança, a discursos proferidos por especialistas¹⁰⁶ do quanto os professores devem ser autônomos. Mas como obrigar alguém a ser autônomo? Como compelir alguém a querer ser autônomo? Mesmo que em determinada situação, por muito simples que seja, obrigar alguém a tomar uma decisão não implica exercício de autonomia, mas representa subjugação à vontade de um outro, o que para Kant (2011) é heteronomia.

Não há como prescrever autonomia para alguém como se fosse um medicamento a ser utilizado, entretanto, podem ser criadas condições para que o sujeito queira, busque ser autônomo.

Daí, a possibilidade de se compreender autonomia como conquista. Ela é decorrente de um desejo de não se submeter à vontade de outros, é resultado de um processo de reivindicação e de luta pela liberdade, por agir conforme a sua própria vontade. Pode ser exemplificada pelo movimento dos professores da cidade do Rio de Janeiro¹⁰⁷, que foram às ruas exigir que não fossem obrigados a utilizar apostilas em suas aulas, que tivessem autonomia pedagógica. A possível liberdade decorrente desse processo de reivindicação docente representa autonomia conquistada.

Em nosso estudo, a mobilização por tal autonomia não foi por nós identificada, até porque os professores manifestaram acreditar terem autonomia. Foi o que deixou claro, a diretora da Escola Primavera, ao afirmar que se a Secretaria de Educação não fizesse as reformas necessárias à escola, eles próprios fariam, pois tinham liberdade e recursos para isso. A fala da professora Íris (Escola Primavera) aponta como limite da autonomia, a dependência¹⁰⁸ da escola em relação à Secretaria para a contratação de profissionais, o que, pela demora, gera problemas no funcionamento escolar, porém não foi possível perceber por parte da professora ou nas reivindicações do próprio Sindicato, nenhuma movimentação pela liberdade da escola contratar seus próprios profissionais.

Não estamos aqui, fazendo nenhuma defesa para que a escola tenha autonomia para contratação de seus profissionais, pois isso poderia trazer implicações, as quais não podem ser aqui tratadas, pelos limites de nosso estudo. Porém tal situação serve para

¹⁰⁶ Termo usado no sentido de *experts* (APPLE e JUNGCK, 1990).

¹⁰⁷ Vide reportagem “Professores municipais do Rio exigem autonomia pedagógica” disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professores-municipais-do-rio-exigem-autonomia-pedagogica-9510709>

¹⁰⁸ Vide depoimento apresentado no item 6.3.3, ao tratar do ser professor e as relações entre os diferentes sujeitos da atividade educativa.

ilustrarmos o fato de que nem todo o incômodo resulta em um movimento de reivindicação de autonomia, pois muitas vezes acontece um processo de acomodação.

A autonomia conquistada é desencadeada a partir do momento em que os sujeitos passam a dialogar e a refletir sobre suas dificuldades, o que pode resultar em mobilização pela liberdade, pelo exercício da autonomia para modificar a realidade e superar situações de dependência que sejam percebidas como opressão (FREIRE, 1998).

Apesar de a autonomia prescrita e a conquistada se oporem, frequentemente um sujeito pode, em alguns aspectos, vivenciar a autonomia prescrita e, em outros, a autonomia conquistada, do mesmo modo que a forma como é exercida também tem suas variações. Podemos focar nossa análise sobre o exercício da autonomia no indivíduo, quando discutimos se um professor tem ou não autonomia; é o que parece acreditar a professora Camélia (Escola Outono), que chega a afirmar que o professor autônomo tem um jeito de ser diferente dos demais, em suas palavras *“Às vezes todo mundo acha que aquele professor tá errado, mas ele tem um ponto de vista, ele tem uma capacidade de mostrar que tá num caminho certo”*.

Como afirmou Kant (2011, p.02), é possível que frente à liberdade sempre existam indivíduos capazes de pensamento próprio; e o autor ainda acrescenta que esses indivíduos podem “sacudir os outros do jugo da menoridade”, entretanto não podemos desconsiderar que trabalho humano, ou seja, a intervenção do homem no mundo que o cerca implica sempre em uma rede de relações (ENGELS, 2004).

É preciso destacar que o enfoque na construção da autonomia individual pode favorecer práticas como a da responsabilização docente, tratada ao longo deste estudo e que enfatiza a responsabilidade do professor pelos resultados da ação educacional, desconsiderando outros fatores presentes nesse processo. Isso ocorre porque a ênfase na autonomia individual pode fortalecer a ideia de que “é o indivíduo quem faz a diferença” e aí, o perigo é tratarmos problemas que têm dimensões macro, como se pudessem ser resolvidos por iniciativas pessoais. Por mais que reconheçamos que, em determinados momentos, sejam necessárias iniciativas pessoais, estas jamais podem subjugar a ação coletiva. O foco no indivíduo contribui para o fortalecimento das políticas de mercado implantadas que transformam os direitos em serviços pagos e os cidadãos em consumidores dos produtos oferecidos por tais serviços, dentre os quais, nessa concepção, está incluída a educação.

Se existe a perspectiva de análise da autonomia focada no indivíduo, em nosso estudo não podemos desconsiderar a possibilidade de se analisar a autonomia como exercício de liberdade pelos professores enquanto categoria profissional. Exemplificando esta forma de analisar autonomia, podemos citar Enguita (1991), para quem autonomia é o

que diferencia o profissional do proletário; e, em sua análise, devido às características de seu trabalho, a docência seria uma semiprofissão.

Considerando que os professores para terem sua competência profissional reconhecida, precisam se submeter ao jugo de avaliações externas e ainda não conseguem controlar seu processo de formação, nem o ingresso de novos membros e que suas ações são normalmente regulamentadas por códigos que não foram criados pela própria categoria, constatamos a não autonomia dos professores. Jæn (1991) alertou que a busca pela profissionalização pode ser “uma faca de dois gumes”, pois os professores para terem sua competência reconhecida, acabam por legitimar a racionalização que limita sua autonomia, dificultando seu reconhecimento profissional.

Assim, quanto mais autonomia, mais a categoria tem seu profissionalismo reconhecido, quanto menos autonomia, mais proletarização¹⁰⁹ da categoria. Entretanto, em nosso estudo, podemos afirmar que quanto mais se propaga uma autonomia prescrita, o resultado pode ser maior proletarização, principalmente quando essa forma de autonomia é exercida de forma encastelada.

Autonomia encastelada representa aquela possibilidade de exercer sua liberdade dentro de um espaço delimitado, em nosso caso, o espaço da sala de aula. Os professores em seus depoimentos demonstraram acreditar que dentro das salas de aulas, são eles que decidem, como se fosse possível isolar esse local da influência de decisões tomadas em outras instâncias, por isso a ideia de encastelamento, de sala de aula como um espaço onde é possível recolher-se e defender-se de intromissões. Esta concepção de autonomia é reforçada pela organização histórica da escola, que atribui a um professor a responsabilidade por uma turma, em um modelo “caixa de ovos” (BORGES, 2010) e está ligada ao exercício da autonomia individual, porém a exacerba. Se a autonomia individual de um sujeito em contato com outros sujeitos pode “sacudi-los” de sua situação de “menoridade”, esta autonomia individual, quando encastelada, dificulta que se espalhe a “vocação de cada homem pensar por si mesmo” (KANT, 2011, p.02).

O exercício da autonomia de forma encastelada prejudica a “sacudida coletiva”, a tomada de consciência sobre o contexto no qual todos estão inseridos e contribui para fortalecer o processo de responsabilização já apontado.

A forma de superação da autonomia encastelada é a autonomia em rede, que favorece o coletivo. A ideia de rede vincula-se a algo flexível, maleável, mas que envolve vários nós de ligação, como pontos de articulação. Nessa compreensão, a autonomia individual é importante, mas precisa ser desenvolvida em constante diálogo com seus pares, para que a tomada de consciência coletiva seja fortalecida. O professor, como cada um dos

¹⁰⁹ No sentido de perda de controle (ENGUITA, 1991).

pontos dessa rede, em uma relação de interdependência, pode contribuir para que seja possível a compreensão de uma realidade mais ampla, que vai além de sua sala de aula, porém que interfere nesse espaço.

O exercício da autonomia em rede pode favorecer que um professor compreenda os limites da ação do outro, ao mesmo tempo em que podem se fortalecer mutuamente. Nessa lógica, os professores tomariam conhecimento e discutiriam a afirmação de Alecrim (Escola Inverno) “Mesmo conteúdo e muito menos tempo. É essa a questão!”, e, provavelmente, não só reivindicariam a diminuição do tempo de trabalho em sala de aula, como também buscariam propor formas de organização do trabalho escolar, por compreenderem que a simples redução do número de aulas não significa diminuição do trabalho.

Para o exercício da autonomia em rede, o tempo para reuniões e trocas é fundamental, essa vivência favorece que os professores se identifiquem, superem o estranhamento do homem pelo próprio homem (MARX, 2004) e busquem se apropriar do próprio processo de trabalho. Essas mudanças provocariam o fortalecimento da coletividade, do sentimento de pertencimento a uma categoria e poderiam contribuir para a superação de um nível de consciência econômico corporativa (GRAMSCI, 2012), na qual não se aproximariam apenas para a reivindicação de melhorias salariais ou diminuição de processos de exploração do trabalhador, mas também para recuperar a autoria de seu trabalho. Daí a necessidade de considerarmos que a autonomia também pode ser analisada a partir da forma como é empregada.

Observamos em nosso estudo um destaque à autonomia procedimental, ligada à liberdade do docente para escolher métodos e recursos a serem utilizadas em sala de aula. Essa forma de se empregar a autonomia possibilita uma melhor adequação à realidade dos alunos, porém quando ligada a uma autonomia encastelada, pode, na verdade, contribuir para um processo de proletarização e de responsabilização.

Quando o professor “encastelado” em sua sala, compreende sua autonomia limitada a questões procedimentais, acaba por desconsiderar questões mais amplas que interferem em seu trabalho. Alguns depoimentos ilustram bem esta compreensão de autonomia. A professora Alecrim (Escola Inverno) afirma que os professores têm autonomia nas atividades que desenvolvem “*Eu tenho meu jeito de trabalhar*”¹¹⁰; o mesmo é afirmado pela professora Íris (Escola Primavera) “*todos eles dentro de sua sala de aula, exercem seu trabalho com a sua autonomia, do seu jeito.*” Entretanto, as mesmas professoras ao tratarem da avaliação externa, revelam o quanto ela interfere no seu “jeito de ser” em sala de aula: “*Eu recortei as imagens, trabalhei de forma diferente, as mesmas imagens da provinha*”

¹¹⁰ Como tratado anteriormente, no item 6.3.3, no qual abordamos “O ser professor e as relações entre os diferentes sujeitos da atividade educativa”.

(Professora Alecrim). *“De que forma podemos trabalhar, o que podemos fazer para melhorar esse resultado?”* (Professora Íris).

Ao contrário dos professores do município do Rio de Janeiro, foi possível observar que, até o momento, os professores da rede municipal de Juiz de Fora não precisaram ir para as ruas para reivindicar por autonomia, pois acreditam tê-la. Porém, em nossa análise com base nas informações obtidas, há o predomínio de uma autonomia procedimental que, exercida de forma individual dificulta a compreensão das finalidades do trabalho educacional, as quais vêm sendo estabelecidas além das escolas e implantadas a partir da divulgação de resultados obtidos em avaliações externas. Obter resultados satisfatórios nesse processo de avaliação pode representar reconhecimento de sua competência profissional e para obter tais resultados, os professores acabam fazendo adequações, adaptando o “seu jeito”, subordinando-se à vontade de outros, quase sem perceber, sem resistência, pois acreditam ter autonomia, afinal nenhum discurso ou política tem “ameaçado” sua autonomia.

Dessa forma, discursos que defendem a autonomia docente, mas a restringem a questões procedimentais, podem ter efeitos mais perversos que aqueles que, como no caso do município do Rio de Janeiro, impedem a autonomia docente. Os professores, ao acreditarem exercerem sua autonomia prescrita, de forma individual e atrelada a procedimentos, não sentem a necessidade de nenhum enfrentamento, nada “aparentemente” interfere em sua liberdade para trabalhar em sala de aula, mas, “silenciosamente”, acabam sendo “ditados” os caminhos a serem percorridos por estes professores.

Frente a resultados insatisfatórios em avaliações externas, os professores buscam em cursos de formação, muitas vezes focados em procedimentos, o conhecimento necessário para a melhoria de tais resultados. O professor traz para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus alunos, nas palavras de Acácia, professora da Escola Inverno: “a gente trabalha muito, a gente dá o sangue, né? (...) e chega ao final, olha a decepção!”¹¹¹. Discursos governamentais que apontam a formação docente como a solução para superar problemas educacionais, desconsiderando que a solução de tais problemas envolve diversos fatores, reforçam ainda mais tal sentimento de culpa e o processo de responsabilização. Encastelados em sua sala, sem um constante debate com seus pares, os professores “agarrados” a uma autonomia que constantemente lhes é concedida, prescrita, acabam adequando-se, moldando-se ao modelo que vem sendo desenhado pelos formuladores das políticas educacionais e, a cada dia mais, perdem o controle da finalidade de seu trabalho, proletarizam-se.

¹¹¹ Como abordado no item 6.3.2, que trata dos processos de profissionalização/proletarização, responsabilidade/responsabilização.

Opondo-se ao emprego da autonomia como apenas procedimental, podemos apontar a autonomia autoral. Nessa forma, a autonomia representa a liberdade necessária à realização do trabalho como ato criativo (MARX, 2004), no qual o professor mais do que escolher os procedimentos a serem adotados, pode participar da definição de seus fins. Se a autonomia procedimental e encastelada iguala a atuação docente à de uma abelha que constrói instintivamente sua casa sem ter a dimensão de como ela será, o emprego da autonomia de forma autoral devolve ao professor a possibilidade de antever o resultado de seu trabalho antes de realizá-lo, de reconhecê-lo como seu.

Diante da complexidade da área educacional, dos inúmeros fatores que interferem em seu processo, a autonomia autoral jamais pode ser desenvolvida individualmente ou encastelada, pois tais formas não permitem a compreensão mais ampla da realidade. Assim, a autonomia autoral está diretamente ligada ao exercício em rede.

Os professores, em seu coletivo e enquanto categoria, precisam discutir e contribuir para a definição das políticas a serem desenvolvidas no âmbito educacional. Para isso, é preciso redimensionar as reivindicações sobre a organização do tempo escolar, além de fortalecer os processos de enfrentamento das condições que têm resultado em intensificação e exploração do trabalho docente.

Na rede municipal de Juiz de Fora, se faz necessária a criação de espaços e tempos coletivos, nos quais os próprios professores coordenem suas discussões e compartilhem, entre si, suas compreensões sobre seu trabalho. Tais momentos podem contribuir para que sejam percebidas as intenções presentes em discursos governamentais e na sociedade civil sobre a autonomia docente e, assim, seja possível uma mobilização para uma autonomia conquistada, individual e coletiva, em rede e não apenas ligada a procedimentos, mas, sobretudo, autoral.

E os professores ao recuperarem a autoria de seu trabalho, poderem de fato transformá-lo em ato criativo, poderem concretizá-lo a partir de orientações que foram idealizadas com contribuições significativas dos docentes. Trabalho, no qual, professores conscientemente articulem finalidades e procedimentos. A partir daí, poderemos, então, nos reportando a Marx (2004), afirmar: E as abelhas se transformam em arquitetos....

REFERÊNCIAS

- ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**, São Paulo: Martins Fontes, 2007. Tradução de Alfredo Bosi. Disponível em: <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2011/11/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-ABBAGNANO.pdf> . Acesso em 02/06/2012.
- ALVES, Alvaro Marcel **O método materialista histórico dialético**: alguns apontamentos sobre a subjetividade in: Revista de Psicologia da UNESP 9(1), 2010.
- Alves, Mari Celma Matos Martins. **Protagonismo docente**: a configuração de um novo perfil docente à lógica do capital. IX ANPED Sul, 2012. Disponível:<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2354/156>. Acesso em 28 de Junho de 2012.
- ANDRADE, Fernanda Borges. **Os pacotes didáticos e a autonomia do professor**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberaba, Minas Gerais, 2008. Disponível em: <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000185407.pdf>. Acesso em: 20/06/2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- APPLE, M. W. JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. **Revista de Educación**, n. 291, pp 149-172. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre291/re2910700477.pdf?documentId=0901e72b81376b26> Acesso em 20/05/12.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARELLANO, José. SANTOYO, Margarita. **Investigar con mapas conceptuales**: procesos metodológicos. Narcea S.A. Ediciones, Espanha, Madrid, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, set/dez 2005, p. 539-564.
- BALL, Stephen J. **Reforma educacional como barbárie social**: economismo e o fim da autenticidade in: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, jan./jun. 2012 p. 33-52. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 16/07/2012.
- BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas in: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) **Formação continuada e gestão da educação**. 2.ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 4.^a edição. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1992. Vol. 1. Tradução: João Ferreira.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. Trabalho docente na escola pública brasileira: as finalidades humanas em risco in: CIAVATTA, Maria. REIS, Ronaldo Rosas.(Orgs.) **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília: Liber Livros Editora, 2010.

BONOMINO, A.M. C; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 01, 1999, p.30-34. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso em 09/07/2012.

BORGES, C. Trabalho Coletivo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. Coleção Memória e Sociedade, 1989.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010 - *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*.

BRASIL, **Lei Federal N.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, **Decreto Nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009 - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Identidade docente: um processo de avanços e recuos in: BRITO, Vera Lucia Ferreira Alves. (Org.) **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Editora Argvmentvm, 2009, p.79-100.

BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho Feminino No Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação?** Fundação Getúlio Vargas, 1995. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lasa98/Bruschini.pdf>. Acesso em 23/07/13.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

CALDERANO, Maria da Assunção. BARBACOV, Lecir Jacinto, PEREIRA, Margareth Conceição (Orgs.). **O que o IDEB não conta?** – Processos e resultados alcançados pela escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CAMPOS, Magaly Robalino. Las condiciones de trabajo y salud docente: aportes, alcances y limites del estudio In: CAMPOS, Magaly Robalino e KÖRNER, Anton. **Condiciones de trabajo y salud docente**. UNESCO, out. 2005. p.11-18.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação**, RBAE, n.º 2, mai/jun/jul/ago.1996.

CATANI, Denice Barbara. Estudos da história da profissão docente In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano e VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica 2000, p.585-599.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 2.^a edição, São Paulo: Cortez, 2002.

CHAGAS, Eduardo F. **O método dialético de Marx**: investigação e exposição crítica do objeto. Síntese - revista de filosofia, vol. 38, n.º 120, 2011. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1036>. Acesso em: 20/12/2013.

COELHO, Maria Inês de Matos. Estado-avaliador, regulação e administração gerencial: implicações para o que é ser professor (a) na educação básica no Brasil in: BRITO, Vera Lucia Ferreira Alves. (Org.) **Professores**: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte, MG: Editora Argumentvm, 2009, p.79-100.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane M. T. ; FARIA FILHO, Luciano e VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000, p. 447-468.

CUNHA, M.I. Docência universitária. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

DENSMORE, K. Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. In: POPKEWITZ, T.S. **Formación del profesorado**: tradición, teoría y práctica. Valência, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1990, pp. 119-147. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=psbxKMrCluUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false. Acesso em 30/07/2012.

DINIZ, Ana Lúcia Sá. **Autonomia docente** - do conhecimento científico ao senso comum: uma representação social dos professores de Duque de Caxias. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/> Acesso em: 20/06/2012.

DUSSEL, Inés. CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ENGELS, Friederich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) **A Dialética do trabalho**: Escritos de Marx e Engels. SP: Editora Expressão Popular, 2004.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Revista **Teoria & Educação** – Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre. n.º4, 1991, p.41-61.

EURYDICE. **Níveis de Autonomia e Responsabilidades dos Professores na Europa**. Bélgica, 2008. Disponível em: <http://www.eurydice.org>. Acesso em 24/02/2012.

FARTES, Vera. SANTOS, Adriana Q. Oliveira. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Revista Cadernos de Pesquisa**. 41(143): 376-401, ND. 2011 Aug.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. **Revista Educação e Sociedade** 28(99): 444-465, ND. 2007 Aug.

FERREIRA, Ricardo Franklin. CALVOSO, Genilda Garcia. GONZALES, Carlos Batista Lopes. Caminhos da pesquisa e contemporaneidade. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, n.15, v 2, p.243-250.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: O lugar social do professor**. RJ: Editora Quartet, 2002.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2.^a edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. A construção da escola democrática na rede pública de ensino In: FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**/Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. A História como possibilidade In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **Pedagogia dos Sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8^a edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45^a edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. p. 1.095-1.124.

GARRIDO, Manuel Parra. Análisis comparativo In: CAMPOS, Magaly Robalino e KÖRNER, Anton. **Condiciones de trabajo y salud docente**. UNESCO, out. 2005. p.19-40.

GATTI, Bernardete Angelina. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**, 2010. Disponível em www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf. Acesso em 13/07/2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década, **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso** – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993. Tradução de Magda Lopes.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2.^a edição, São Paulo: Atlas, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3 , 5.^a edição Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. Tradução: Carlos Nelson Coutinho.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação – elementos para uma crítica da teoria da proletarização. **Revista Teoria e Educação**, 4, 1991, p.74-90

JUNGES, Kelen dos Santos. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2005.

KADDOURI, Mokhtar. Dinâmicas identitárias e as relações com a formação In: BRITO, Vera Lucia Ferreira Alves. (Org.) **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Editora Argumentvm, 2009, p.23-44

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Portugal: Edições 70 Lda, 2007. Tradução Paulo Quintela.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: **Que é Esclarecimento?**, 5 de dezembro de 1783. Disponível em <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>. Acesso em 13/01/2011.

LESSARD, Claude. A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. Revista **Educação e Sociedade**, Campinas. Vol. 27, n.94, p.201-227, jan/abr.2006. Disponível em www.cedes.unicamp.br Acesso em 04/07/2011.

LUDKE, Menga, BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n.89, 2004. Disponível em: [HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_aartex7pid=S010173302004000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_aartex7pid=S010173302004000400005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 10/02/2008.

LUDKE, Menga. BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade** 25(89): 1159-1180, ND. 2004 Dec.

LUDKE, Menga. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: MOREIRA, Antônio Flávio, PACHECO, José Augusto, GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir, diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 179-202.

MARÇAL, Maria Antonia. **“Quem vai me ensinar de novo?”** Os homens se educam em comunhão: experiências de constituição docente através de grupos de estudo de professores de história (2004-2006). Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/> Acesso em: 20/06/2012.

MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. Reflexões sobre as condições do trabalho docente e a qualidade de ensino in: CALDERANO, Maria da Assunção. PEREIRA, Margareth Conceição. MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro (Orgs.). **Campos e vertentes – formação, trabalho docente e avaliação sistêmica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010

MARTINS, Elita Betania de Andrade. **Autonomia financeira e participação: algumas contribuições para o debate sobre escola democrática**. Dissertação de Mestrado. UFJF, Juiz de Fora, 2000.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**: 1.º Manuscrito – O trabalho alienado. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm>. Acesso em 16/11/2010.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) **A dialética do trabalho**: Escritos de Marx e Engels. SP: Editora Expressão Popular, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1.º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982.

MENDES, Cláudio Lúcio. BRITO, Vera Lúcia Ferreira. Gestão democrática e a demanda de 'novos' docentes. In: BRITO, Vera Lucia Ferreira Alves. (Org.) **Professores**: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte, MG: Editora Argvmentvm, 2009, p.139-152.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, jan./abr. 2012, p. 27-47.

NEVES, Lúcia. Ponto de Vista: Entrevista à **Revista Motrivivência**. Ano XXIII, nº 36, Jun./2011, p. 236-246.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária**: Mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria & Educação**, n.º4, 1991 - Dossiê: Interpretando o trabalho docente, p. 109-138.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 22/03/14.

OLIVEIRA, Cleiton de. **Estado, Município e Educação**: Análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo (1983-1990), Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBPAE, v.27, n.1, jan/abr.2011, p.25-38.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino americano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, volume 28, n.99, p.355-375, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 20/08/2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Revista Educação e Sociedade** 28(99): 355-375, ND. 2007 Aug.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.
PETRONI, Ana Paula. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Revista Psicologia e Sociedade**. 22(2): 355-364, ND. 2010 Aug.

RAMOS, Jeannette F. P.; CHAVES, Samara Almeida; MAIA, José Gilberto Biserra. **Trabalho docente alienado**, UFCE, 2010. Disponível em:

<http://educas.com.br/blog/wpcontent/uploads/2010/03/TrabalhoDocenteAlienado1.pdf>. Acesso em 30/04/2012.

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. **Autoridade, autoritarismo e autonomia docente**: representações de professores e alunos. Tese de Doutorado em Educação. UNESP, 2007 Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/> Acesso em: 20/06/2012.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 7ª edição, SP: Cortez, 1991.

ROJO, Martin Rodriguez. Trabajo, educación y emancipación. Revista **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.1, jan/jun. 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflexarticle/view/>. Acesso em 29/07/2011.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO (Org.) Sheila Zambello de. **Formação de educadores**: Dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p.15-26.

SAMPAIO, Carmenn Sanchez. Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola. In: **Educação Brasileira em tempo integral**, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Lucíola Lício de C. Paixão. OLIVEIRA, Dalila Andrade. Novas formas de divisão do trabalho na escola no processo de intensificação do trabalho docente. XXIII **Seminário Brasileiro de Política e Administração da Educação**. ANPAE: Porto Alegre, nov. 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/index.html. Acesso em: 20/07/2013.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004, p.1-12.

SANTOS, SONIA REGINA MENDES DOS. Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia, **28ª Reunião ANPED**, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/qt08.htm. Acesso em: 20/03/2011.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 5.ª edição, São Paulo: Cortez, 2006, p.13-38.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras Aproximações. 9ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. **26ª reunião ANPED, 2003**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/seledacheibe.doc

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. 12ª edição, SP: Editora Record. 2007.
SEVERINO, Antônio Joaquim Neves. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO (org.) Sheila Zambello de. **Formação de Educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora UNESP, 2011, p.3-14.

SGRILLI, Haryanna Pereira A formação para a autonomia: contribuições da teoria crítica da Escola de Frankfurt. **Revista de Iniciação Científica da Faculdade de Filosofia e Ciências**. SP: UNESP, v.8, n.3, 2008, p. 307-318.

SOUSA, Cynthia Pereira de. CATANI, Denice Barbara. SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. BUENO, Belmira Oliveira. Memória e autobiografia: Formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação RBAE**, n.º 2, Mai/Jun/Jul/Ago 1996.

SOUZA, Gerson Luiz. **A autonomia docente na concepção de professores egressos da pedagogia na modalidade de educação à distância em Mato Grosso**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2006 Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/> Acesso em: 22/06/2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In:_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3.ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007 a, p.15-54.

TARDIF, Maurice. LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Tradução de Francisco Moraes.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961, pp.84-89. Disponível em: <http://www.geocities.ws/angesou/anisio.pdf>. Acesso em: 10/05/2012.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial In: TOMMASI, Livia de . WARDE, Miriam Jorge. HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ª edição, São Paulo: Cortez, 2000, p125-193.

TREVISAN, Diego Kosbiau. **A Metafísica dos Costumes**: A autonomia para o ser humano. Dissertação de Mestrado em Filosofia. USP, São Paulo, 2011.

UNESCO. Reunión Preparatoria Regional: **Principales desafíos en educación en América Latina y el Caribe**: Docentes, Calidad y Equidad Buenos Aires, 12-13 de mayo del 2011.

UNESCO. Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **Primera Reunion Intergubernamental del Proyecto Regional de Educacion para America Latina y el Caribe (PRELAC)** la Habana, Cuba, 14 - 16 de noviembre, 2002 - *Informe Final* - diciembre 2002 .

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos pedagógicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2000.

VILLELA, Heloísa de O S. O mestre-escola e a professora In: LOPES, Eliane M. T. ; FARIA FILHO, Luciano e VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000, p. 95-134.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICE A



 TEL. (032)229-3665 FAX(032) 229-3665

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Ao responsável pela Escola.....,

A doutoranda Elita Betania de Andrade Martins , orientada pela Professora Doutora Maria da Assunção Calderano, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, solicita o consentimento para convidar professores desta instituição a fazerem parte do processo metodológico no que se refere à coleta de dados de sua investigação intitulada **Autonomia docente e qualidade do trabalho pedagógico: algumas contribuições para o debate sobre a política de formação de professores.**

A pesquisadora, em reunião no dia ____/____/2012, expôs-me os seus objetivos e procedimentos a serem adotados neste estudo, ressaltando o **caráter acadêmico** do mesmo. Na ocasião tive oportunidade de esclarecer dúvidas sobre o estudo.

Entendi desta exposição, que serão utilizados procedimentos de proteção da identidade dos sujeitos, a confiabilidade dos dados e a ética no tratamento dos dados quando estes se referirem ao sujeito e a instituição em que este desenvolve o seu trabalho.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2012.

 Elita Betania de Andrade Martins (Pesquisadora)

 Responsável pela Escola

APÊNDICE B

DADOS DO IDEB DAS ESCOLAS PESQUISADAS NOS ANOS DE 2007 E 2009

ESCOLA	IDEB 2007	IDEB 2009
Escola Verão	5,4	5,4
Escola Outono	2,8	3,7
Escola Inverno	3,7	4,4
Escola Primavera	5,4	6,9

Fonte: MEC/ INEP

APÊNDICE C

DADOS DO IDEB DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA NOS ANOS DE 2007 A 2011

	ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011
IDEB OBSERVADO	3,9	4,6	5,2	3,7	3,9	4,0
METAS PROJETADAS	4,1	4,4	4,8	3,1	3,3	3,5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4580654>

APÊNDICE D

Instrumento para coleta de opinião de professores (as)

Instrumento para coleta de opinião de professores (as)

Caro professor, estou desenvolvendo uma pesquisa de Doutorado a princípio intitulada "Autonomia docente e qualidade do trabalho pedagógico: algumas contribuições para o debate sobre a política de formação de professores" e que tem como objetivo geral responder a questão: Como os professores da rede municipal de Juiz de Fora têm construído seu conceito de autonomia docente e consequentemente, como tal construção tem influenciado no desenvolvimento do trabalho pedagógico?

Para a realização desse objetivo sua opinião sobre essa temática é essencial. Desde já afirmo que sua identidade será preservada e agradeço
Elita Betania

Dados de identificação:

- 1) Sexo: () Feminino () Masculino
- 2) Faixa etária: () menos de 20 anos () 20 a 30 anos
() 31 a 40 anos () 41 a 50 anos
() mais de 50 anos.
- 3) Área de atuação () Educação Infantil () Anos iniciais EF
() Anos finais do EF
- 4) Seu vínculo: () Efetivo () Contratado
- 5) Tempo de magistério: _____ Tempo de atuação na rede municipal: _____
- 6) Tempo _____ de atuação _____ nesta escola: _____
- 7) Tem outro vínculo empregatício: () sim () não
Em caso afirmativo, é também na área de educação? () sim
() não
- 8) Na composição de sua renda familiar, seu salário representa:
() a principal fonte
() completa meio a meio
() complemento ao que é necessário.

9) Quanto à sua formação:

Nível de ensino	Curso	Ano de conclusão
Ensino médio		
Graduação		
Pós graduação	() Especialização	
	() Mestrado	
	() Doutorado	

10) Responda as questões abaixo registrando a primeira ideia que vem a sua mente ao se deparar com as expressões abaixo:

- A) Ser autônomo é _____
- B) Autonomia traz para o professor _____
- C) O professor autônomo pode _____
- D) O professor autônomo sente _____
- E) Para ser autônomo é importante _____
- F) A autonomia fortalece _____
- G) Para ser autônomo é indispensável _____
- H) Autonomia do professor contribui para _____
- I) Autonomia se contrapõe a _____
- J) Sem autonomia não se pode _____
- K) Um dos efeitos principais da autonomia do professor _____

CONTINUA NO VERSO...

APÊNDICE D - Continuação

11) A partir de suas experiências e expectativas relacionadas à autonomia docente responda sim ou não às afirmativas abaixo

	SIM	NÃO	Justificativa
O trabalho em grupo fortalece a autonomia docente			
Fazer pós graduação fortalece a autonomia docente			
O Colegiado fortalece a autonomia docente			
O movimento sindical fortalece a autonomia docente			
Uma gestão coletiva (as decisões são tomadas em conjunto com os professores) fortalece a autonomia do professor			
Uma gestão permissiva (todo mundo pode fazer o que quiser) fortalece a autonomia do professor			
O tempo de profissão fortalece a autonomia docente			
A autonomia fortalece o individualismo.			
O diálogo fortalece a autonomia docente.			
A autonomia estimula a criatividade			
A autonomia fortalece a responsabilidade profissional			
A autonomia interfere na qualidade do trabalho escolar.			

12) Pensando em autonomia docente, eu listei alguns fatores que podem dificultar, impedir e estimular essa autonomia. **Desses fatores, escolha APENAS 2: Indicando com um X** aquele que, a seu ver, está mais diretamente (FAVORECE) ligado à autonomia docente. Em seguida: **indique com uma** aquele que mais atrapalha ou impede a autonomia. Justifique sua resposta:

- () organização hierárquica da escola.
- () apresentação de planos elaborados por outros.
- () tempo de trabalho docente.
- () formação do professor.
- () Interferências da família (do professor) em seu trabalho docente.
- () interferências da família (dos alunos) no trabalho docente
- () relação da Secretaria com as escolas.
- () condições de trabalho docente.
- () postura do próprio professor quanto à autonomia
- () relações interpessoais entre os colegas de profissão.
- () relações interpessoais entre professor e alunos
- () relações interpessoais entre professor e a equipe de gestão escolar
- () relações entre professor e a secretaria estadual/municipal de ensino

Comentários:

APÊNDICE E

FATORES QUE FAVORECEM E NÃO FAVORECEM A AUTONOMIA SEGUNDO OS PROFESSORES (Q.12)

	FAVORECE		NÃO FAVORECE		FAVORECE E NÃO FAVORECE		OPÇÃO NÃO ESCOLHIDA	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Organização hierárquica da escola.	16	17,6	12	13,2	1	1,1	62	68,1
Apresentação de planos elaborados por outros.	5	5,5	30	33,0	1	1,1	55	60,4
Tempo de trabalho docente.	21	23,1	0	0	0	0	70	76,9
Formação do professor.	44	48,4	0	0	0	0	47	51,6
Interferências da família (do professor) em seu trabalho docente.	4	4,4	17	18,7	1	1,1	69	75,8
Interferências da família (dos alunos) no trabalho docente.	6	6,6	21	23,1	1	1,1	63	69,2
Relação da Secretaria com as escolas.	15	16,5	17	18,7	0	0	59	64,8
Condições de trabalho docente.	33	36,3	9	9,9	4	4,4	45	49,5
Postura do próprio professor quanto à autonomia.	41	45,1	8	8,8	1	1,1	41	45,1
Relações interpessoais entre colegas de profissão.	17	18,7	5	5,5	0	0	69	75,8
Relações interpessoais entre professor e alunos.	18	19,8	3	3,3	0	0	70	76,9
Relações interpessoais entre professor e a equipe de gestão escolar.	36	39,6	6	6,6	0	0	49	53,8
Relações entre professor e a Secretaria Estadual/ Municipal de ensino.	13	14,3	11	12,1	0	0	67	73,6

Fonte: MARTINS, Autonomia: significados e implicações na formação e no trabalho docente, 2012.

APENDICE F

A AUTONOMIA FORTALECE (Q.10F)

	Frequency	Percent
Valid Auto-estima	4	4,4
Classe / Profissão	5	5,5
Competência / Conhecimento	2	2,2
Conscientização / Senso crítico	2	2,2
Criatividade	5	5,5
Democracia / Participação	6	6,6
Escola / Coletivo	1	1,1
Prática docente / Trabalho docente	16	17,6
Educação / Ensino- aprendizagem	13	14,3
Relações interpessoais	22	24,2
Indivíduo / Ego	4	4,4
Responsabilidade	2	2,2
Outros	7	7,7
Não respondeu	2	2,2
Total	91	100,0

Fonte: MARTINS, Autonomia: significados e implicações na formação e no trabalho docente, 2012.

APÊNDICE G

O PROFESSOR AUTÔNOMO PODE ... (Q10.C)

		Frequency	Percent
Valid	Atuar com segurança / com firmeza	10	11,0
	Criar / Inovar / Modificar / Ousar	24	26,4
	Atuar consciente	1	1,1
	Contribuir com projetos da escola / Se envolver	8	8,8
	Decidir / Escolher	12	13,2
	Expor suas ideias / Opinar	4	4,4
	Ter liberdade / Flexibilidade	6	6,6
	Ser responsável	2	2,2
	Desenvolver-se / Avançar	3	3,3
	Melhorar seu trabalho	10	11,0
	Outros	8	8,8
	Não respondeu	3	3,3
	Total	91	100,0

Fonte: MARTINS, Autonomia: significados e implicações na formação e no trabalho docente, 2012

APÊNDICE H

PARA SER AUTÔNOMO É IMPORTANTE ... (Q10.E)

		Frequency	Percent
Valid	Criatividade / Ideias	6	6,6
	Ação / Dinamismo / Desenvoltura	5	5,5
	Rigidez / Seriedade / Organização	5	5,5
	Autoridade / Competência / Capacidade	11	12,1
	Comprometimento / Consciência	9	9,9
	Conhecimento / Formação	19	20,9
	Diálogo / Participação / Compartilhamento	7	7,7
	Discernimento	2	2,2
	Segurança	3	3,3
	Respeito	3	3,3
	Responsabilidade	12	13,2
	Apoio do grupo	2	2,2
	Maturidade	1	1,1
	Outros	5	5,5
	Não respondeu	1	1,1
	Total	91	100,0

Fonte: MARTINS, Autonomia: significados e implicações na formação e no trabalho docente, 2012

APÊNDICE I

PARA SER AUTÔNOMO É INDISPENSÁVEL (Q.10G)

		Frequency	Percent
Valid	Atitude / Disposição	5	5,5
	Saber ouvir	3	3,3
	Acreditar / Querer ser autônomo	2	2,2
	Caráter / Ética	2	2,2
	Comprometimento / Responsabilidade	30	33,0
	Conhecimento / Estudo/ Formação/Sabedoria/ Competência	23	25,3
	Diálogo / Decisões coletivas	7	7,7
	Liberdade	4	4,4
	Seriedade / Organização	6	6,6
	Respeito	2	2,2
	Outros	4	4,4
	Não respondeu	3	3,3
	Total	91	100,0

Fonte: MARTINS, Autonomia: significados e implicações na formação e no trabalho docente, 2012.

APÊNDICE J

A AUTONOMIA DO PROFESSOR CONTRIBUI PARA... (Q.10H)

	Frequency	Percent
Valid		
Aprendizagem dos alunos	9	9,9
Trabalho docente	7	7,7
Democracia / Diálogo	3	3,3
Liberdade	2	2,2
Qualidade / Melhoria do ensino/ Melhoria da educação	27	29,7
Fortalecimento da escola	12	13,2
Crescimento profissional / Desenvolvimento pessoal	9	9,9
Criatividade	2	2,2
Conhecimento / Qualificação / Formação	3	3,3
Inovação	4	4,4
Comprometimento / Responsabilidade	2	2,2
Relação professor-aluno	1	1,1
Outros	3	3,3
Não respondeu	7	7,7
Total	91	100,0

Fonte: MARTINS, Autonomia: significados e implicações na formação e no trabalho docente, 2012.

APÊNDICE K

UM DOS EFEITOS PRINCIPAIS DA AUTONOMIA DO PROFESSOR (Q10.K)

		Frequency	Percent
Valid	Liberdade	6	6,6
	Qualidade do trabalho	20	22,0
	Responsabilidade / Compromisso	5	5,5
	Aprendizagem dos alunos	7	7,7
	Criatividade	3	3,3
	Enriquecimento / Sucesso do grupo	5	5,5
	Visibilidade de ideias	3	3,3
	Diálogo	4	4,4
	Segurança / Competência	2	2,2
	Diversificação do trabalho.	4	4,4
	Prazer / Satisfação em trabalhar.	4	4,4
	Melhoria das relações interpessoais	3	3,3
	Inovação / Descoberta	5	5,5
	Crescimento profissional	4	4,4
	Outros	7	7,7
	Não respondeu	9	9,9
	Total	91	100,0

Fonte: MARTINS, Autonomia: significados e implicações na formação e no trabalho docente, 2012.

APÊNDICE L

FAIXA ETARIA DO ENTREVISTADO (Q2)

		Frequency	Percent
Valid	Menos de 20 anos	1	1,1
	20 a 30 anos	10	11,0
	31 a 40 anos	29	31,9
	41 a 50 anos	38	41,8
	Mais de 50 anos	13	14,3
	Total	91	100,0

Fonte: MARTINS, Autonomia: significados e implicações na formação e no trabalho docente, 2012

APÊNDICE M

SALÁRIO NA COMPOSIÇÃO DA RENDA FAMILIAR (Q.8)

		Frequency	Percent
Valid	A principal fonte	31	34,1
	Completa meio a meio	31	34,1
	Complemento ao que é necessário	29	31,9
	Total	91	100,0

Fonte: MARTINS, Autonomia: significado e implicações na formação e no trabalho docente, 2012

APÊNDICE N

SER AUTÔNOMO É ... (Q.10.A)

		Frequency	Percent
Valid	Responsabilidade/Comprometimento.	13	14,3
	Decisão/Escolha	7	7,7
	Independência	14	15,4
	Liberdade	17	18,7
	Capacidade/Profissionalismo/Saber fazer	12	13,2
	Respeito	1	1,1
	Valer sua opinião/ Trabalho por conta própria	2	2,2
	Trabalho em grupo	4	4,4
	Criatividade	5	5,5
	Poder	4	4,4
	Conscientização	3	3,3
	Fundamental / Importante	4	4,4
	Outros	4	4,4
	Não respondeu	1	1,1
	Total	91	100,0

Fonte: MARTINS, Autonomia: significados e implicações na formação e no trabalho docente, 2012

APÊNDICE O

A AUTONOMIA TRAZ PARA O PROFESSOR (Q10. B)

		Frequency	Percent
Valid	Realização / Satisfação/ Prazer	8	8,8
	Compromisso / Comprometimento	5	5,5
	Criatividade	1	1,1
	Crescimento / Novas perspectivas	5	5,5
	Liberdade / Independência	20	22,0
	Responsabilidade	18	19,8
	Liderança	1	1,1
	Segurança / Confiança / Domínio	23	25,3
	Condições de trabalho	1	1,1
	Limites	1	1,1
	Tranquilidade	3	3,3
	Outros	4	4,4
	Não respondeu	1	1,1
	Total	91	100,0

Fonte: MARTINS, Autonomia: significados e implicações na formação e no trabalho docente, 2012

APÊNDICE P

O TEMPO DE PROFISSÃO FORTALECE A AUTONOMIA DOCENTE (Q11. 7)

		Frequency	Percent
Valid	Sim	69	75,8
	Não	15	16,5
	Sim e Não	1	1,1
	Não respondeu	5	5,5
	Não sabe	1	1,1
	Total	91	100,0

Fonte: MARTINS, Autonomia: significados e implicações na formação e no trabalho docente, 2012

APÊNDICE Q**QUESTÕES PARA A ENTREVISTA:**

- 1) Quais as escolas e turmas em que você trabalha? Identificar a rede a que pertence a escola e os níveis de ensino oferecidos pela escola.
- 2) Gostaria que me falasse sobre sua formação, os cursos e a época que os fez.
- 3) Quando iniciou sua carreira como professora? Quando começou a trabalhar nesta escola?
- 4) Se você tivesse que destacar o que tem de melhor e o que tem de pior em sua profissão, o que você destacaria?
- 5) Você acredita que os professores têm autonomia em seu trabalho? Como, de que modo, por quê?
- 6) Você é um professor que tem autonomia? Existem algumas situações do trabalho que lhe permitem uma maior autonomia? Que situações são essas?
- 7) A experiência profissional e sua formação contribuíram para sua maneira de ser professora, hoje? De que forma?
- 8) Se você fosse fazer uma comparação entre o ser professor no período que você começou e hoje, o que destacaria de semelhanças e de diferenças?
- 9) Vou lhe apresentar algumas palavras (em fichas). Gostaria que comentasse sobre cada uma delas, pensando no seu trabalho como professora hoje:

PROFISSIONALISMO

FAMÍLIA DOS ALUNOS

GESTÃO

SINDICATO

CONDIÇÕES DE TRABALHO

AVALIAÇÃO EXTERNA

AUTONOMIA

ANEXO I

Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente - Documento para Consulta Pública (página 2)*

(...) Diversos países caminharam nessa direção, estruturando padrões para a profissão docente. E, por mais diferentes que sejam os seus contextos sociais e sistemas educacionais, bem como a forma como avaliam os padrões docentes, diversos fatores que compõem o perfil de um bom professor são recorrentes entre os países, tais como:

1. Domina os conteúdos curriculares das disciplinas que leciona, o que inclui a compreensão de seus princípios e conceitos.
2. Conhece as características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contexto em que vivem, e como esses fatores afetam sua aprendizagem.
3. Domina a didática das disciplinas que ensina, incluindo diversas estratégias e atividades de ensino.
4. Domina o currículo ou as diretrizes curriculares das disciplinas que leciona.
5. Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, os momentos de desenvolvimento dos alunos e seu nível de aprendizagem.
6. Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.
7. Seleciona estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem, a disciplina que ensina e o currículo, permitindo com que todos os alunos demonstrem o que aprenderam.
8. Estabelece um clima favorável para a aprendizagem, baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo.
9. Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos.
10. Estabelece e mantém normas de convivência em sala de aula, de modo que os alunos aprendam a ter responsabilidade pela sua aprendizagem e a dos colegas.
11. Demonstra valores, atitudes e comportamentos positivos e promovem o desenvolvimento deles pelos alunos.
12. Comunica-se efetivamente com os pais de alunos, atualizando-os e buscando estimular o seu comprometimento com o processo de ensino aprendizagem dos alunos.
13. Aplica estratégias de ensino desafiantes e coerentes com os objetivos de aprendizagem e com os diferentes níveis de aprendizado dos alunos.
14. Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e da busca independente do conhecimento.
15. Otimiza o tempo disponível para o ensino, garantindo o máximo de aprendizagem de cada aluno durante toda a duração da aula.
16. Avalia e monitora o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes.
17. Busca aprimorar seu trabalho constantemente a partir de diversas práticas, tais como: a reflexão sistemática de sua atuação, a auto-avaliação em relação ao progresso dos alunos, as descobertas de pesquisas recentes sobre sua área de atuação, e as recomendações de supervisores, tutores e colegas.
18. Trabalha em equipe com os demais profissionais para tomar decisões em relação à construção e/ou implementação do currículo e de outras políticas escolares.
19. Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão, incluindo aquelas relativas à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos.
20. Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes.

Vide documento completo em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/>