

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

VANESSA RIBEIRO ANDRETO MEIRA

**PROFESSORES APOSENTADOS: QUAIS OS MOTIVOS PARA O SEU
RETORNO À DOCÊNCIA?**

Presidente Prudente

2012

VANESSA RIBEIRO ANDRETO MEIRA

**PROFESSORES APOSENTADOS: QUAIS OS MOTIVOS PARA O SEU
RETORNO À DOCÊNCIA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente – SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

Presidente Prudente

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

M452p Meira, Vanessa Ribeiro Andreto.
Professores aposentados: quais os motivos para o seu retorno à docência? / Vanessa Ribeiro Andreto Meira. - Presidente Prudente : [s.n], 2012
127 f.

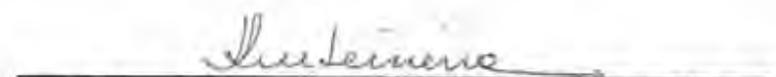
Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Professores Aposentados 2. Dilemas contemporâneos da escola pública. 3. Ciclos de vida e carreira docente. I. Leite, Yoshie Ussami Ferrari. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
(ORIENTADORA)



Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA
(FCT/UNESP)



Profa. Dra. FLAVINÉS REBOLO
(UCDB)



VANESSA RIBEIRO ANDRETO MEIRA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 27 DE FEVEREIRO DE 2012.

RESULTADO: Aprovado

AGRADECIMENTOS

Falar sobre as pessoas que fizeram parte dessa caminhada não é fácil, pois muitas vezes as palavras não conseguem traduzir completamente o que sinto por elas. São pessoas que me incentivaram, me apoiaram nos momentos difíceis, me amaram quando pensava que estava só, me fizeram sorrir e me ajudaram a chegar até aqui. Por conta disso, o meu agradecimento especial,

... a Deus por atender meus pedidos e ouvir minhas orações. Por ser luz na minha vida e assim guiar todos os meus passos.

... ao meu marido, André, homem carinhoso, gentil, amoroso, companheiro, que aceitou participar comigo da construção dessa dissertação oferecendo sempre a sua compreensão e amor. Obrigada por me fazer tão feliz e por me aceitar com minhas manias e defeitos. Amo você imensamente!

... ao meu pai Antônio, que sempre me incentivou a estudar com intuito de que eu tivesse uma vida menos sofrida. Obrigada por suas palavras de conforto, pelo amor e dedicação em todos os momentos. Obrigada também, pelas rodas de viola promovidas na chácara, que me proporcionaram momentos de descontração e felicidade. Amo você meu exemplo de vida!

... a minha querida mãe Rosalina, pelo carinho e amor dedicados, sempre se preocupando com minha saúde e bem estar. Com você aprendi a não desistir diante dos fracassos, a desviar das pedras no caminho e encarar a vida de frente, sem medo. Amo você minha querida flor!

... a minha irmãzinha, Bruna Maria, que mesmo com seu jeito calmo de poucas palavras, sempre me ofereceu um amor imenso. Amo você!

... a minha professora orientadora, Yoshie Ussami Ferrari Leite, com quem aprendi os caminhos para ser pesquisadora. Obrigada pela dedicação, orientação e por ter aceitado realizar comigo essa pesquisa sobre professores aposentados. A sua orientação foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui!

... a minha querida amiga Naiara, com quem tive a honra de compartilhar as alegrias e tristezas inerentes ao processo de construção dessa dissertação. Do seu lado aprendi a ser um pouco mais paciente e ouvir mais. Ao seu lado aprendi o verdadeiro sentido da amizade.

... as minhas amigas, Nívea, Vânia, Luciana, importantíssimas na minha vida, e que, estiveram ao meu lado nos momentos felizes e naqueles em que me senti sozinha e com vontade de desistir de tudo.

... a família do meu marido, minha segunda família, Maria da Glória, Hely, Giuliano, Daniele, Gabriele, Cristiano e Claudete, pessoas que sempre me incentivaram e me receberam de braços abertos.

... aos colegas do Grupo de Pesquisa ““Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar” – GPFOPE – pelas reflexões e discussões de onde floresceram as ideias para a construção do objeto de estudo de minha pesquisa.

... aos meus colegas de mestrado, em especial ao “grupo de orientandos”, com quem pude vivenciar experiências riquíssimas de aprendizagem.

... à Prof^a Dr^a Flavinês Rebolo e à Prof^a Dr^a Leny Rodrigues Martins Teixeira, pela leitura criteriosa e pelas contribuições oferecidas no momento do Exame de Qualificação.

... as professoras aposentadas do município de Presidente Bernardes e Presidente Prudente que gentilmente aceitaram participar e contribuir para a realização desta pesquisa.

.... ao Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP, Prof. Dr. Divino José da Silva, aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação, Márcia, Ivonete, Cinthia, Erynat e André, pelas orientações oferecidas durante todo o processo do mestrado.

RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar Formação de Professores”, teve como objetivo investigar a situação dos professores aposentados dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que retornaram à docência na rede de ensino municipal de Presidente Prudente e de Presidente Bernardes ambos situados no Estado de São Paulo. O estudo busca responder à seguinte problemática: Quais são os motivos que levam um professor aposentado a retornar ao exercício da docência? O referencial teórico assumido envolveu estudos sobre o contexto da escola pública e os dilemas enfrentados pelos professores, legislação previdenciária relacionada à aposentadoria do professor, os ciclos de vida e carreira docente e os aspectos da inatividade ligados ao processo de vivência da aposentadoria. Esta pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e os sujeitos participantes foram seis professoras aposentadas em exercício em escolas da rede municipal. A coleta dos dados da pesquisa junto a essas professoras desenvolveu-se em duas etapas. Na primeira, realizamos uma entrevista semiestruturada com a finalidade de identificar o perfil das profissionais, entender os motivos que as levaram a se aposentar e, depois, retornar ao exercício da docência, após a aposentadoria. Já a segunda etapa compreendeu a realização de entrevistas de aprofundamento, com a finalidade de entender alguns depoimentos oferecidos pelas professoras, bem como aprofundar como ocorreu o processo de aposentadoria e o retorno dessas professoras ao magistério. Os dados relativos ao perfil das professoras foram tabulados com o auxílio do programa *Microsoft Office Excel* e as demais informações foram transcritas, organizadas e analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo. A análise dos dados permitiu-nos entender como ocorreu o processo de aposentadoria das professoras, com relação aos motivos, planos, sentimentos, dificuldades vivenciadas nesse período. Também pudemos entender os fatores que levaram o retorno dessas professoras ao exercício da docência. Os resultados da pesquisa indicaram que os principais motivos que influenciaram o retorno das professoras tem relação com o contexto de precarização da profissão docente, tendo em vista os baixos salários. O medo de perder a sua identidade social e profissional, tornando-se inativo, somado ao sentimento de ainda possuir desejo de realizar o trabalho, também foram justificativas apresentadas pelas professoras deste estudo para a decisão de retornar a docência.

Palavras-chave: Professores Aposentados. Retorno à Docência. Condições de Trabalho Docente.

ABSTRACT

This study, it is linked to the research topic "Public Policy, School Organization and Teachers Education". The research objective was investigate the situation of retired teachers of the early years of elementary school, who returned teaching in the school system of Presidente Prudente and President Bernardes city, both located in the State of Sao Paulo. The study seeks to answer the following problem: What are the motives a retired teacher return to the teaching profession? The theoretical studies involved the context of public schools and the dilemmas faced by teachers, social retirement legislation related to the teachers, the cycles of life and teaching career and inactivity aspect related of retirement process. This research used a qualitative approach and the participants were six retired teachers in exercise in municipal schools. The data's survey collection from these teachers was settled in two stages. At first, we implemented a semistructured interview in order to identify the professionals profile, understand the reasons which led them to retire and then return to the teaching profession after retirement. The second step consisted in a depth interview, in order to understand some teachers testimonies and probe how occurred the retirement process of these teachers and why they return to teaching. The teachers' profiles data were tabulated with Microsoft Office Excel program and the others information were transcribed, organized and analyzed from the perspective analysis content. The data analysis allowed us to understand how occurred the teachers' retirement process in relation to the motives, plans, feelings, difficulties experienced during this period. We also could understand the factors that led these teachers return to the teaching practice. The survey results indicated that the main influencing of the retired teachers return laboring is related to the precariousness context of the teaching profession, given the low salary. The fear of losing their social and professional identity, becoming inactive, added the desire of still do the job, were also the reasons given by the teachers, related in this study, for the decision to return teaching.

Keywords: Retired Teachers. Return to Teaching. Teacher Working Conditions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAP – Caixa de Aposentadoria e Pensão

CF – Constituição Federal

CLPS – Consolidação das Leis de Previdência Social

EC – Emenda Constitucional

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia

FPE – Fundo de Participação dos Estados

FPM – Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GPFOPE – Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar

IAP – Instituto de Aposentadoria e Pensão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

INPS – Instituto Nacional de Previdência Social

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LER – Lesão por Esforço Repetitivo

LOPS – Lei de Previdência Social

MEC – Ministério da Educação

MPS – Ministério da Previdência Social

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPGE – Programa Pós-graduação em Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEDUC – Secretaria de Educação Municipal

SEE – Secretaria de Estado de Educação

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Idade das professoras aposentadas no ano de 2011.....	81
Figura 2 – Idade e anos de magistério no momento da aposentadoria.....	83
Figura 3 – Anos de exercício no magistério no ano de 2011.....	84
Figura 4 – Cidades em que residem as professoras aposentadas.....	85
Figura 5 – Formação profissional das professoras aposentadas.....	86
Figura 6 – Número de professoras aposentadas segundo a situação profissional.....	89
Figura 7 – Número de professoras acerca dos pedidos de afastamento no decorrer da carreira.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A existência de um motivo específico para se aposentar.....	94
Quadro 2 – Como se sentiu diante da aposentadoria.....	97
Quadro 3 – Dúvidas entre permanecer ou não no magistério.....	100
Quadro 4 – Dificuldades que as professoras consideravam importantes para a decisão de se aposentar.....	102
Quadro 5 – Planos para o período após a aposentadoria.....	104
Quadro 6 – Motivos que levaram a escolha da rede municipal de ensino e não outras instituições de ensino.....	106
Quadro 7 – A importância da experiência para o desenvolvimento do trabalho atual.....	112
Quadro 8 – Motivos que influenciaram o retorno à docência após a aposentadoria.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de professoras segundo o tipo de instituição em que lecionaram no decorrer da carreira.....	87
Tabela 2 – Funções desenvolvidas pelas professoras fora da sala de aula.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – A ESCOLA PÚBLICA E OS DILEMAS DA CARREIRA DOCENTE.....	21
1.1- O processo de democratização do ensino no Brasil e as características da escola pública atual	21
1.2 - As mudanças sociais e as novas atribuições da escola e do professor	31
1.3- A função docente e o papel do professor	37
1.4- A dimensão do compromisso ético e político do professor.....	39
1.5- Implicações dos saberes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas	41
CAPÍTULO 2 – A POLÍTICA DE APOSENTADORIA NO BRASIL: O CASO DOS PROFESSORES	45
2.1 - O Sistema Previdenciário Brasileiro.....	45
2.2 – O direito de aposentadoria dos professores	47
2.2.1 – O Professor e a Emenda Constitucional 18, de 30 de junho de 1981	52
2.2.2 – O Professor e a Emenda Constitucional 20, de 15 de dezembro de 1998	53
2.3 – A política de municipalização do ensino e a possibilidade do reingresso de professores aposentados.....	55
CAPÍTULO 3 – PROFESSORES APOSENTADOS, OS CICLOS DE VIDA E A CARREIRA DOCENTE.....	59
3.1 – Os professores e os aspectos da inatividade	59
3.2 – Os estudos sobre professores universitários aposentados.....	62
3.3 – O final da carreira docente: desinvestimento amargo ou sereno?.....	65
CAPÍTULO 4 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	69
4.1 – O delineamento metodológico da investigação	69
4.2 – Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa.....	71
4.2.1 – A elaboração dos roteiros de entrevista.....	72
4.2.2 – O teste piloto da entrevista	73
4.3 – A seleção das professoras participantes da pesquisa	73
4.4 – A realização das entrevistas	74
4.4.1 – As entrevistas da primeira etapa.....	74
4.4.2 – As entrevistas de aprofundamento.....	75
4.5 – Procedimentos para o tratamento e análise dos dados obtidos.....	76
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78

5.1 - Os municípios onde a pesquisa foi realizada	79
5.1.1 - O município de Presidente Bernardes.....	79
5.1.2 - O município de Presidente Prudente	79
5.2 – O perfil das professoras aposentadas participantes da pesquisa.....	80
5.2 – As motivações das professoras aposentadas para a efetivação dos pedidos de aposentadoria.....	92
5.3 – Motivos para o retorno das professoras aposentadas ao exercício da docência.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES.....	127

INTRODUÇÃO

O problema desta pesquisa tem como fato gerador as discussões e reflexões construídas no Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE), o qual se vincula à linha de pesquisa Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – campus de Presidente Prudente.

Em 2008, iniciei minha participação no grupo, em razão da aprovação no processo seletivo para o curso de mestrado. Naquele momento, ainda cursava o último ano da Faculdade de Pedagogia na instituição.

Na época, o convite para integrar o grupo, que conta com a participação de professores doutores e mestres, alunos de doutorado e mestrado em educação, alunos de graduação vinculados a bolsas de iniciação científica Pibic/Cnpq e ao Projeto Núcleo de Ensino da FCT/UNESP – Presidente Prudente, veio por intermédio da minha atual orientadora, Professora Doutora Docente Yoshie Ussami Ferrari Leite, coordenadora do grupo, cuja vice-liderança é exercida pelo Professor Doutor, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi. Desenvolvendo uma dinâmica de estudos de documentos, artigos, livros e textos voltados para a análise de políticas, organização escolar e formação de professores, o grupo tem também como dado caracterizador, a leitura e a análise dos projetos de pesquisa dos alunos ingressantes no mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/ UNESP – Presidente Prudente.

Em meados de agosto de 2009, quando já era aluna regular no PPGE – FCT/UNESP, apresentei para a discussão, um projeto ao Grupo de Pesquisa. Esse momento apontou o fator desencadeador das reflexões acerca do atual objeto de estudo.

Inicialmente, o objetivo da minha pesquisa era analisar os aspectos da formação de professores e o trabalho docente de profissionais que se encontravam no início, meio e final de carreira. Confesso que não tinha, então, clareza a respeito da problemática da pesquisa, nem do caminho metodológico que deveria ser delineado.

Nesse contexto, os participantes do grupo, em sequência à leitura e análise do meu material, sugeriram que minha pesquisa focasse apenas os professores em final de carreira. A discussão se estendeu até que um dos participantes levantou a questão: “Por que você não pesquisa professores aposentados?” A sugestão encaminhou a análise da ideia. Os depoimentos dos participantes apontavam que a área era ainda pouco estudada, visto que até o momento não haviam tido contato com pesquisas que tratassem dessa temática.

Naquele momento, emergiram inúmeras indagações em meus pensamentos e resolvi, em acordo com minha orientadora, desenvolver a pesquisa com o intuito de saber os motivos que levam professores aposentados a retornar à docência.

Os fatos elucidam que o espaço do grupo de pesquisa funcionou como o “berço” que fez nascer o germe para o desenvolvimento desta pesquisa. E, nesse sentido, considero-o como dinamizador da reflexão, tendo em vista que nele conseguimos, no coletivo, pensar e construir novos conhecimentos.

Outro aspecto que me faz considerar a temática desta pesquisa como relevante e instigante resultou da minha atual vivência em sala de aula, em decorrência de ser uma professora iniciante, no segundo ano de docência, e conviver diariamente com professores experientes e também com aposentados que estão em exercício. No ambiente onde atuo, recebi uma ampla abertura para o diálogo com os professores e, por esse motivo, posso afirmar que, quando as dificuldades aparecem, recorro a eles com o intuito saber como agir em determinada situação, ou mesmo para esclarecer dúvidas relativas ao planejamento e à execução das aulas, pois o professor aposentado já vivenciou muitas situações no decorrer de sua carreira, e essa experiência lhe confere tato para lidar com situações de conflito ou com a condução da aprendizagem dos alunos.

A abertura de espaço no mercado de trabalho para profissionais já aposentados é um fenômeno contemporâneo, que a cada dia mais se faz presente em nossa sociedade. Uma das hipóteses usadas para explicar esse reingresso diz respeito aos aspectos da inatividade, um processo em que o indivíduo sente-se deslocado, exatamente por não realizar mais um trabalho. Diante disso, alguns aposentados sentem a necessidade de reingressar no mercado de trabalho, seja na mesma profissão, seja no préstimo de serviços voluntários ou em outro tipo de atividade, justamente para retomarem o sentimento de que são úteis e que ainda podem contribuir com sua força de trabalho.

Podemos pensar em outras hipóteses para explicar o que leva um aposentado a retornar ao trabalho, mas não podemos dizer que todas as pessoas que passam pelo processo de aposentadoria vivenciam as mesmas experiências. A vivência de determinadas situações depende do contexto em que o indivíduo está inserido e principalmente da forma como o processo de aposentadoria foi planejado e experienciado.

Diante disso é que pensamos no processo de aposentadoria do professor. O ambiente escolar, como espaço de trabalho, vem enfrentando o aparecimento de inúmeros dilemas, frutos das mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos. Essas mudanças delegaram novas funções ao professor que não somente a de ensinar, mas, também, conforme

Tedesco (2001), de promover a socialização primária das crianças, ou seja, ensinar conceitos básicos para a convivência na sociedade, função antes desempenhada pela família. Segundo as ideias do autor, se a família se exime dessa tarefa, conseqüentemente ela será desenvolvida pela escola e pelos professores, já que é no meio escolar que os alunos passam grande parte do dia.

Nóvoa (2007) também relata que, nos últimos tempos, a sociedade lançou para dentro da escola múltiplos afazeres que foram sendo incorporados pelos professores e que, conseqüentemente, têm levado dificuldade à definição de prioridades. Essa situação pode ser um ponto gerador de conflitos e de problemas na ação do professor, já que ele necessita desenvolver funções diversificadas diariamente.

Assim, é possível que muitos professores pensem em desenvolver outras atividades, sem relação com o meio escolar, ou busquem suas aposentadorias, com o intuito de se distanciar do trabalho, muitas vezes em decorrência de problemas psicológicos e físicos que podem estar vinculados aos dilemas cotidianos e à pressão exercida sobre o seu trabalho e sua vida.

A análise do momento atual, de grandes mudanças na sociedade, e a crescente ampliação das funções do professor dentro da escola levam a crer que a atividade do professor tem se tornado cada dia mais complexa. No entanto, mesmo com o crescimento dos dilemas vivenciados pelos professores dentro do ambiente escolar, temos presenciado, nos últimos tempos, o retorno de docentes que já passaram pelo processo de aposentadoria ao exercício da docência.

Essa aparente incoerência nos leva a pensar sobre os motivos que levam um professor aposentado a abandonar a condição de aposentadoria e voltar a essa escola que vivencia inúmeras mudanças e dilemas, e que vem assumindo novos papéis para os quais muitas vezes ainda não está preparada.

Refletindo sobre as hipóteses que podem levar esses professores a retornarem à docência após a aposentadoria, elencamos o processo de municipalização do ensino como um dos fatores que favoreceram essa prática. A abertura de espaço para o professor do Ensino Fundamental I nas redes municipais ocorreu após a promulgação da Emenda Constitucional - EC - 14/96¹, que serviu de apoio para a transferência, aos municípios, de parte da responsabilidade com a educação.

¹ **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 14, DE 12 DE SETEMBRO DE 1996:** Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Os municípios passaram então a criar os seus próprios sistemas de ensino, como também favoreceram as condições para recrutar novos professores, através de concursos públicos e processos seletivos. Assim, professores que se aposentaram como servidores públicos estaduais, ou mesmo em redes de ensino particulares, passaram a ter a oportunidade de voltar ao magistério, como professores na rede municipal.

Com o intuito de saber mais sobre o fenômeno do retorno de professores aposentados à docência e de poder refletir acerca das hipóteses que os levam a essa ação, realizamos, no mês de junho de 2009, um levantamento das pesquisas produzidas nos últimos 10 anos (1999-2009), em programas de pós-graduação em educação de quatro universidades do Estado de São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP/SP; Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, área de concentração “Metodologia de Ensino”; Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Mediante esse levantamento, foi possível constatar que, de um total de 2.853 teses e dissertações consultadas, apenas duas, uma de mestrado e outra de doutorado, discutiam questões que envolviam os professores em final de carreira e aposentados.

A dissertação de mestrado, intitulada “*Aposentadoria: a experiência de professores aposentados do Instituto de Biologia da Unicamp*”, foi desenvolvida pela pesquisadora Adriana Batista de Souza Bragança. O objetivo desse estudo foi conhecer a experiência da aposentadoria vivida por um grupo de professores, homens e mulheres, do Instituto de Biologia da Unicamp, a fim de compreender as expectativas criadas pelos sujeitos nesse momento da vida e entender a relação trabalho, aposentadoria e velhice no contexto da realidade na qual estão inseridos. O pressuposto central desse estudo fundamentou-se na ideia de que homens e mulheres aposentados atribuem significados distintos para trabalho e aposentadoria, o que determina a experiência da aposentadoria, que passa a ser vivida de maneira diferenciada, indesejada, refletindo, sobremaneira, na fase posterior, isto é, na maturidade.

As conclusões do estudo demonstraram que a inserção e o engajamento na vida acadêmica, imediatamente após a formação de nível superior, os motivaram na carreira, em termos de oportunidades surgidas no momento histórico particular, por alguma influência familiar, mas, sobretudo, os levaram a gostar do magistério superior, fato que os identificou como profissionais de sucesso. Esse dado

identificador fica bastante evidente nas falas, quando mencionam o sentimento de prazer e realização no exercício da docência. Decorre daí a razão e o significado do trabalho em suas vidas.

Já a tese de doutorado, intitulada “*A transição à aposentadoria, na percepção de professores recém-aposentados da Universidade Federal do Espírito Santo*”, desenvolvida pela pesquisadora Vera Lúcia Deps, teve como objetivo realizar uma análise da experiência de transição à aposentadoria de um grupo de professores universitários, com destaque para três aspectos: percepção de ganho e perda; satisfação no trabalho; fatores determinantes da aposentadoria. Os dados para a pesquisa foram reunidos em basicamente dois grupos: o primeiro, de natureza coercitiva² ou relacionado à mudança na legislação federal, e o segundo, de natureza não coercitiva.

As considerações finais da tese demonstraram que a adaptação à aposentadoria depende de fatores relacionados às características da transição em si, dos ambientes de pré-transição e pós-transição e ao perfil dos indivíduos. A pesquisadora concluiu que as características da transição se destacaram em decorrência das circunstâncias em que ocorreu o cessar das atividades docentes. Ficou evidenciada a importância do aspecto econômico e do direito de aposentar-se por tempo de serviço como motivos que influenciaram os sujeitos a optar pela aposentadoria.

As pesquisas acima descritas vinculam-se à investigação das expectativas criadas pelos sujeitos no momento da aposentadoria, à velhice e aos fatores que acarretaram suas aposentadorias.

Nesse sentido, entendemos que existem pontos de convergência entre nossa pesquisa e os trabalhos identificados, principalmente no que se refere aos fatores de transição de uma vida ativa para outra, por muitos caracterizada como inativa. Já os aspectos que diferenciam esta pesquisa das duas anteriores, que têm como sujeitos professores universitários, são o foco em profissionais que atuam no ensino fundamental e a preocupação com os motivos que os levam a voltar para a escola depois de aposentados.

É nesse sentido que justificamos a importância deste estudo, nesta área ainda pouco explorada, e nos propomos a responder: Quais são os motivos que levam um professor aposentado a retornar ao exercício da docência?

² **Natureza coercitiva**- quando os indivíduos são obrigados a seguir padrões determinados pela sociedade – informação presente na tese.

Para responder essa indagação, definimos como objetivo geral investigar a situação dos professores dos anos iniciais, aposentados, que retornaram à docência na rede municipal de ensino de Presidente Prudente e de Presidente Bernardes. E, como objetivos específicos, buscamos:

- I. Compreender os motivos que levaram os professores se aposentar.
- II. Identificar e analisar os motivos que os levaram a retornar ao exercício da docência na rede municipal de ensino.

Com o intuito de aprofundar as questões que permeiam o retorno de professores aposentados ao exercício da docência, elaboramos três capítulos teóricos, que serviram de base para análise dos dados obtidos. Compõe também essa dissertação, um capítulo que discute as questões metodológicas da pesquisa e um capítulo voltado para a discussão e análise dos dados.

No primeiro capítulo, refletimos acerca dos desafios postos à escola pública dos dias de hoje, com o objetivo de caracterizar e entender o ambiente em que atuam as professoras aposentadas deste estudo. Enfocamos a expansão de vagas na escola pública, a entrada de alunos oriundos de culturas e meios diferentes e os dilemas vivenciados por esses professores no meio escolar.

No segundo capítulo, enfocamos as questões relativas à aposentadoria no Brasil, principalmente, no que se refere à do professor, e o processo de municipalização do ensino paulista, que proporcionou a oportunidade da reinserção, no ensino público municipal, de docentes aposentados na rede estadual e em outras instâncias. Nesse contexto, pudemos verificar, historicamente, como foi construído o direito à aposentadoria do professor e as sucessivas alterações na legislação a ela afeita.

No terceiro capítulo, aprofundamos a discussão em torno do significado da aposentadoria nos dias de hoje e dos ciclos de vida e de carreira docentes, com o objetivo de entender e analisar os possíveis aspectos que permeiam a reinserção do professor aposentado na docência. Com esse material, pudemos perceber que o professor aposentado, não raro pode enfrentar angústias provenientes do pensamento de que não exerce mais nenhuma função na sociedade e, com isso, sentir-se inútil. Esse pensamento é fruto das ideias sobre velhice e incapacidade, as quais vêm sendo atreladas à aposentadoria.

No quarto capítulo, descrevemos o percurso metodológico trilhado no desenvolvimento deste estudo, abordando os seguintes aspectos: o delineamento metodológico da investigação; os processos de elaboração, testagem e aplicação de coleta de

dados; os critérios para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa; e os procedimentos utilizados para o tratamento e análise dos dados coletados.

No quinto capítulo, apresentamos os resultados do movimento de construção da análise dos dados da pesquisa, que se delineou por meio de um processo de leitura e reflexão acerca dos dados coletados, à luz dos objetivos e do referencial teórico assumido neste estudo.

Ainda compõem a dissertação, além desta introdução, as considerações finais, nas quais apresentamos alguns pontos centrais que emergiram da análise dos dados.

CAPÍTULO 1 – A ESCOLA PÚBLICA E OS DILEMAS DA CARREIRA DOCENTE

1.1- O processo de democratização do ensino no Brasil e as características da escola pública atual

Não podemos discutir os aspectos que permeiam a escola pública atual sem nos remetermos ao processo histórico da educação em nosso país, o qual influenciou de forma direta a realidade educacional que se apresenta na atualidade.

Neste capítulo, buscaremos levantar alguns pontos que consideramos determinantes para a construção de uma escola pública democrática no Brasil, ambiente em que atuam os sujeitos desta pesquisa, os professores aposentados. Refletir acerca do processo histórico fornece subsídios para o entendimento dos dilemas atuais vivenciados na escola, ou seja, nos auxilia na compreensão dos fatores que podem elucidar os motivos por que os professores aposentados retornam a essa escola ou nela permanecem, uma instituição, hoje, tão complexa, segundo Nóvoa (2007), em decorrência dos inúmeros papéis a ela atribuídos. Para essa retrospectiva histórica, tomaremos como base teórica autores como Leite e Di Giorgi (2008), Paiva (1985) e Vieira e Farias (2007).

Sabemos que nos últimos anos, ocorreu uma grande expansão das oportunidades de acesso à escola pública, possibilitando, em seu interior, o abrigo de segmentos da população historicamente excluídos (LEITE; DI GIORGI, 2008). Se essa abertura proporcionou o acesso ao conhecimento, causou também uma desestruturação nos moldes educacionais, não preparados que estavam para lidar com a diversidade de cultura, hábitos e meios presentes na escola após o processo de expansão do número de vagas.

Nesse sentido, cabe-nos demonstrar historicamente como ocorreu essa transformação, a fim de compreender os dilemas vivenciados atualmente pelos professores no interior das escolas, incluindo os professores aposentados em exercício.

Assim, iniciaremos nossa retrospectiva no ano de 1549, com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, com o intuito de demonstrar que, desde o início do processo educativo em nosso país, as lutas foram constantes e marcadas pelo enfrentamento de inúmeras barreiras para o alcance de uma escola aberta para todos. Segundo Vieira e Farias (2007, p.34) :

O marco inicial da educação no Brasil se dá com a instituição do sistema de governo geral, concebido para fortalecer o regime das capitanias hereditárias, que se revelaria inoperante. Em 1549, o primeiro governador geral, Tomé de Souza, desembarca em Salvador, sede de um imenso e

desconhecido território colonial, acompanhado por quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manoel de Nóbrega. São eles os nossos primeiros educadores.

Nesse contexto, tem início a criação das primeiras escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil. (ARANHA, 1996). Duzentos anos após a chegada dos primeiros padres, os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal em 1759, inaugurando o denominado período pombalino. Pombal os expulsa com a argumentação de que era preciso “[...] emancipar o ensino público da influência pedagógica dos Jesuítas” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 38).

Segundo Paiva (1985, p. 57), “o sistema de ensino por eles montado fora se transformando, progressivamente, num sistema cada vez mais destinado às elites”. Nesse momento da história, percebemos que a educação, assim direcionada, distancia-se imensamente de uma proposta democrática de ensino de qualidade. Após a expulsão dos religiosos, no entanto, pouco foi feito para a implantação do sistema educativo colonial, já que essa não era a grande prioridade do governo português. Segundo Vieira e Farias (2007), o período pombalino não representou para a colônia um efetivo desenvolvimento da educação pública estatal.

Outro ponto que merece destaque refere-se à chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808. Com a vinda da corte para a colônia, algumas mudanças nos padrões educacionais puderam ser observadas, como “[...] a criação de escolas superiores e a preocupação com o desenvolvimento do ensino para as elites em geral” (PAIVA, 1987, p.53). Mais uma vez, o objetivo da educação está voltado a fortalecer o conhecimento dos filhos dos nobres. Vieira e Farias (2007) analisam que o saldo da educação nos primeiros tempos do Brasil colonial não foi expressivo, visto que quase nada foi realizado, em comparação com as colônias inglesas e espanholas no mesmo período. Segundo as autoras, esses fatores influenciaram de maneira significativa em determinadas ações presentes na sociedade atual.

Durante o período do Brasil Império, esse quadro de educação voltado para as elites permaneceu. Vieira e Farias (2007, p.48) relatam que, nessa ocasião, “o acesso à escola é privilégio de uma minoria, sobretudo nas cidades onde se concentravam os interesses políticos e econômicos do país”. Nessa mesma direção, Paiva (1985, p. 63) revela que “carentes de recursos, pouco puderam realizar em favor da instrução popular, que se desenvolveu precariamente durante todo o Império e grande parte do período Republicano”. Outro aspecto relevante, que também deve ser ressaltado, é o que diz respeito ao sentimento da população em relação à instrução. Como grande parte dela vivia do pequeno comércio e da

agricultura, acreditava-se que suas atividades não exigiam um grau mais elevado de estudo e que não havia uma necessidade tão veemente de um conhecimento sistematizado.

Nesse contexto, porém, ocorre a promulgação do Ato Adicional de 1834, considerado um marco no período Imperial, principalmente no campo da educação. Segundo Leite e Di Giorgi (2008, p.4), esse documento:

[...] foi o instrumento legal mais importante para a educação popular no país, com consequências que ainda hoje podem ser observadas. Eliminou qualquer interesse de uniformização do ensino elementar, ao promover a descentralização, atribuindo aos Conselhos Provinciais a competência para legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la. Ao Governo Central coube a incumbência da educação das elites que compreendia, por exemplo, as Faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos e as Academias.

O Ato Adicional provocou, no Brasil Imperial, uma ampla discussão sobre centralização e descentralização. Na realidade, esse instrumento delegou poderes às câmaras municipais e às províncias. Em decorrência, criaram-se assembleias legislativas provinciais, que passaram a ter o poder de legislar e organizar vários setores da administração, entre eles, a instrução primária e secundária. O texto legal tornou-se assim determinante na definição de políticas de instrução pública elementar, visto que cada província, a partir de então, tinha autonomia para organizar a seu modo, a forma como iria realizar as suas ações (ARANHA, 1996).

Para Leite e Di Giorgi (2008), esses fatores passam a se alterar com o deslocamento do eixo econômico do país, da Região Nordeste para o Centro-Sul. Que implicações essas transformações trariam para a educação no Brasil?

Vieira e Farias (2007) apontam que a falta de investimento no campo educacional influenciou de maneira determinante a construção da escola pública brasileira. Segundo as autoras, durante todo o período colonial e o Império “apenas 10% da população tem acesso à escola. Esta constitui, pois, um privilégio da nobreza, situação que somente vai se alterar com o advento da República, em particular a partir da década de vinte” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.67).

Corroborando esse pensamento, Leite e Di Giorgi (2008) apontam que mesmo com o fim do Império e o surgimento do período republicano, que antecede a I Guerra Mundial, observam-se poucas mudanças no campo da educação popular, de forma que os 25 primeiros anos de República representaram uma continuidade dos últimos anos do Império.

A partir da I Guerra Mundial, e por meio das visíveis consequências trazidas por ela, intensificam-se as discussões sobre a responsabilidade da educação pelos problemas vividos, iniciando-se assim uma grande campanha contra o analfabetismo e pelo fortalecimento da educação popular em nosso país (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Leite e Di Giorgi (2008, p.7) afirmam que:

No decorrer dos anos e a partir de 1920, aparecem os primeiros “profissionais da educação”, introduzindo as idéias da Escola Nova e estimulando as preocupações com a qualidade do ensino. Além do auxílio da União aos Estados, discutia-se a criação de uma coordenação nacional do movimento educativo, uma política nacional de educação, capaz de preocupar-se com a educação do povo, em oposição à educação das elites, ao tradicional, representado pelo clero.

A década de 1920 prepara o cenário para as ideias e tendências que vão marcar os agitados anos 30, quando, segundo Vieira e Farias (2007, p. 85), “despontam profissionais, cujos nomes vão assinalar um momento fértil da história da educação brasileira: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho”. Paiva (1987), por sua vez, aponta que o campo educacional, nesse momento, lida com reflexos das mudanças no regime político ocorridas durante o longo governo de Getúlio Vargas.

Assim, em dezembro de 1931, acontece a IV Conferência Nacional da Educação, que promoveu a ideia da elaboração de um documento que oferecesse base aos ideais dos educadores, fixando o sentido fundamental da política educacional brasileira. É nesse contexto que o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, tornou-se realidade. Seu objetivo era exigir uma solução global para as dificuldades vividas no campo educacional, com o objetivo de dar um ponto final ao caráter desarticulado da educação no Brasil (LEITE; DI GIORGI, 2008).

Na esteira desse movimento, merece destaque a Constituição de 1934, que promoveu a fixação de bases para uma política nacional de educação, reconhecendo-a como um direito de todos e estabelecendo o ensino primário gratuito, obrigatório e extensivo aos adultos (LEITE; DI GIORGI, 2008). Três anos após sua promulgação, é elaborada e promulgada a Constituição de 1937. Observa-se, nesse documento, uma forte tendência a considerar a educação como a solução para as questões de conflito social existentes no Brasil. Na sequência, inicia-se uma valorização do ensino técnico profissional como uma forma de preparação de mão de obra para as empresas (VIEIRA; FARIAS, 2007). Nesse contexto, podemos dizer que a educação adquiriu uma nova finalidade, ou seja, preparar os

trabalhadores para a indústria e o comércio. Observa-se, então, um crescimento do número de escolas técnicas, inseridas num sistema educativo que passa a ser utilizado como meio para a difusão das ideologias do Estado Novo, regime político criado por Getúlio Vargas.

Em relação à educação básica, Leite e Di Giorgi (2008, p.10) apontam algumas ações relevantes iniciadas nessa época:

As iniciativas em favor da difusão do ensino elementar se fizeram sentir desde os primeiros anos do novo regime. Em 1938, criava-se a Comissão Nacional do Ensino Primário com a finalidade de estudar e propor as bases da política a seguir em relação a esse nível de ensino. [...] criava-se também em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com o objetivo de promover estudos e centralizar dados sobre a educação no país. [...] em 1942, institui-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, destinado à ampliação e melhoria do sistema de escolas primárias em todo o Brasil e com isso, fica assegurada a universalização desse nível escolar, diminuindo em parte, as preocupações relacionadas ao futuro do ensino elementar no país.

Libâneo, com base nos estudos de Aranha (1996), afirma que, em vinte anos, o número de escolas primárias dobrou e o das secundárias quase quadruplicou. As técnicas multiplicaram-se nos anos de 1933 a 1945, passando de 133 para 1.368, com um aumento no total de matrículas de 15 para 65 mil (LIBÂNEO, 2007). Essa expansão representou melhorias no aspecto quantitativo, ou seja, um acréscimo significativo de pessoas na escola. Contudo, as condições de ensino eram ainda precárias, com falta de professores especializados para atender qualitativamente essa nova demanda. Paiva destaca (1985, p. 150) que os cargos “passaram a ser disputados e negociados pelos políticos locais e foram preenchidos principalmente com a admissão de professores leigos”.

Mais uma vez a política influencia de forma decisiva a educação, conforme nos revela Paiva (1985, p. 113-114), em sua análise do período de 1930 a 1945:

No primeiro momento revolucionário, ao assumir o governo provisório, Vargas incluía em seu programa de “reconstrução nacional” a “difusão intensiva do ensino público, principalmente o técnico profissional, estabelecendo para isso um sistema de estímulos e colaboração direta com os Estados”, conforme os termos da plataforma da Aliança Liberal. Com efeito, o governo toma a iniciativa da construção dos Liceus industriais nos Estados, reforma do ensino comercial e industrial. No que concerne à difusão do ensino elementar, entretanto, o tão almejado auxílio da União aos Estados só logrará efetivar-se no final do Estado Novo.

Nesse período, o governo demonstrou um grande interesse pelo ensino rural e técnico profissional, com o intuito de solucionar os problemas sociais existentes em nosso país. No entanto, devido ao caráter centralizador do governo, fica evidente que a educação passou a desempenhar a função de difundir a ideologia do Estado, o que Paiva (1985, p.136) reitera:

A educação era concebida como um instrumento do Estado para servir aos seus objetivos, devendo ministrar ao povo patriotismo cultural de cunho nacionalista e nacionalizador, ligada à instrução militar generalizada como meio de exteriorizar o culto à Pátria (grifos da autora).

Em 1945, Getúlio Vargas é deposto. O período que vai da queda do ditador ao início do regime militar de 1964 recebeu algumas denominações, como redemocratização, nova democracia, república populista. Caracterizou-se pelo populismo e por um exacerbado apelo às massas populares (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Já no ano de 1946, é aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto nº 8.529, de janeiro de 1946), que estabelece as condições de organização e funcionamento do ensino elementar, como orientação para todo o país, uniformizando o curso primário, com quatro anos de duração e um ano complementar, reafirmando a obrigatoriedade escolar e estabelecendo um currículo fixo (PAIVA, 1987).

Com o fim da Segunda Guerra e da política do Estado Novo, a preocupação com a educação começa a crescer e as ações dos educadores se concentram nas discussões para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases.

Guiraldelli (2000, p. 112) informa que:

[...] tramitou, durante treze anos, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que deveria reformular a estrutura educacional do país deixada pelo Estado Novo através das Leis Orgânicas de Gustavo Capanema. De acordo com a Constituição de 1946, a União deveria fixar as “diretrizes e bases da educação nacional”. Para tal o ministro da Educação e Saúde do Governo Dutra (PSD), Clemente Mariani (UDN) constituiu uma comissão de educadores incumbidos da elaboração de um projeto para a LDBEN (grifos do autor).

A promulgação da LDBEN (Lei nº 4.024/61) demonstrou uma forma incisiva de apoio à iniciativa privada, principalmente nos aspectos referentes ao ensino superior e secundário. Como resultado, mais frustrou do que agradou. O aspecto positivo, no

entanto, é que pela primeira vez surgia uma lei voltada para a educação, unindo em um mesmo texto todas as modalidades de ensino.

No que se refere aos aspectos políticos, o Brasil, nesse momento, entra em um longo período de ditadura em que se sucederam cinco governos militares, os quais marcaram a história do país. Após esse tempo, caracterizado pela repressão e pela censura e, também, pela luta contra o regime militar, o Brasil retorna ao que podemos chamar de Estado Democrático, segundo Leite e Di Giorgi (2008, p.13), “uma conquista lenta, gestada no interior dos movimentos sociais que tiveram início no final dos anos 70”.

Vieira e Farias (2007) consideram que o período entre os anos 1985 e 2000 foi marcado por uma grande preocupação com a universalização da educação básica. Em 1988, é promulgada a nova Constituição Federal que, conhecida como a Constituição Cidadã, traz em sua elaboração um capítulo inteiro referente aos fins da educação em nosso país (LEITE; DI GIORGI, 2008). Atendendo ao disposto na Constituição, foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (Lei nº 9.394/96) e a Lei nº 9.424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996.

A partir daí, a oferta de vagas no ensino público apresenta um grande crescimento e a educação deixa de ser para os poucos que compõem a elite, tornando-se acessível a todos, independentemente do nível social (LEITE; DI GIORGI, 2008). A expansão do número de vagas no ensino público brasileiro, entretanto, não veio acompanhada de um investimento em ações que promovessem o desenvolvimento qualitativo do ensino.

Segundo Beisiegel (2006, p. 112),

O processo de “democratização do ensino” – ou a busca de extensão de um maior número de anos de escolaridade ao maior número de cidadãos inegavelmente produziu uma situação escolar que pode ser caracterizada, de modo geral, como uma situação de crise. E essa crise é multifária, a complexidade resultante desse crescimento produziu o fenômeno da burocratização das atividades e trouxe também, como consequência inevitável, a crescente ritualização dos serviços. [...] É preciso ter em conta também que, no Brasil, essa expansão da rede de escolas ocorreu numa situação em que as possibilidades de investimentos financeiros no ensino eram pequenas.

Essa situação modificou o padrão de escola pública, trazendo para o seu interior alunos com os mais diferentes perfis, oriundos dos mais variados setores da

sociedade. Consequentemente, a escola pública de hoje não possui as mesmas características da escola do passado, principalmente no que diz respeito à sua clientela. Em vista disso, são muitas as falas que afirmam ter a escola pública dos dias atuais perdido a qualidade, da mesma forma que se valoriza a do passado, como sendo aquela em que se oferecia um ensino melhor.

Beisiegel aponta, todavia, que “a escola secundária do passado era uma escola seletiva, propedêutica, que preparava segmentos bem definidos da classe dominante para o ingresso em algumas escolas superiores, também claramente definidas” (BEISIEGEL, 2006, p. 114). Na verdade, a “escola não perdeu a qualidade, uma vez que ela foi se alargando e se estendendo a setores cada vez mais amplos da população. A escola mudou” (BEISIEGEL, 2006, p. 115).

Devido a essa grande mudança, a escola pública de hoje enfrenta algumas dificuldades, não só em relação à infraestrutura, como também à falta de investimento na formação de professores capacitados para dar conta da nova demanda, bem como na valorização dos profissionais que nela atuam.

É certo que a chegada à escola de alunos com características diferenciadas exige a presença de um educador preparado para recebê-los. Nesse sentido Esteve (1995, p.96) aponta:

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que há vinte anos. Fundamentalmente porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogêneas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com cem por cento dos problemas sociais que essas crianças levam.

Tal quadro assinala a necessidade de o profissional do ensino estar instrumentado para desenvolver sua práxis em conformidade com as exigências sociais mais amplas, ou seja, é preciso que esteja apto a desenvolver um ensino que corresponda à formação do educando, de modo que ela seja compatível com os avanços que se descortinam nas múltiplas atuações sociais. Como decorrência, é preciso que os cursos de formação de professores possibilitem a construção de uma representação da clientela que compõe a escola pública nos dias de hoje, oriunda dos mais variados meios e com características muito peculiares e heterogêneas. Isso porque muitos professores concluem sua formação inicial com

uma representação idealizada do aluno da escola pública. Segundo Mazzotti (2006, p.350), eles:

[...] adotam um modelo ideal de aluno que não corresponde ao aluno concreto que hoje constitui a maior parte da clientela da escola pública do ensino fundamental: a criança pobre, cujos pais têm baixa ou nenhuma escolaridade e lutam pela sobrevivência sendo o aluno ideal aquele respeitador, educado e com uma boa estrutura familiar.

Portanto, é indispensável que o docente reflita sobre suas representações e a realidade com a qual trabalha, identificando suas contradições e, ao mesmo tempo, buscando conhecimentos que possibilitem a desmistificação dessas representações para uma mais eficiente atuação em seu cotidiano escolar. Assim, acreditamos que a formação, além da simples transmissão de informações e de conhecimentos, implica também a mudança de concepções, valores e representações do indivíduo.

Entendemos que a escola democratizada deve estar aberta a novas concepções e práticas que auxiliem o desenvolvimento qualitativo da criança e a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades e direitos. Ou seja, como afirmam Di Giorgi; Leite; Rodrigues (2005, p. 33), uma escola pública que,

[...] preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar a todos com qualidade, propiciando-lhes uma consciência cidadã que assegure as condições de enfrentamento aos desafios do mundo contemporâneo. Da mesma forma, será preciso reavaliar as práticas existentes e essencialmente recriá-las.

Assim, a escola pública dos dias atuais traz consigo um imenso desafio: dar um novo significado à educação e acolher qualitativamente os novos alunos que a compõem, oferecendo-lhes subsídios para que possam fazer a diferença na sociedade imersa em desigualdades.

Todos ansiamos por uma escola justa em que as diferenças não prejudiquem o processo de aprendizagem dos alunos. Mas o que entendemos por uma escola justa? Dubet (2004, p.540) revela que defini-la é uma tarefa complexa, porque podemos entender justiça de diferentes maneiras. O autor, porém, levanta alguns questionamentos que ajudam a refletir sobre o que seria uma escola justa:

- Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais?

- Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade?
- Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências?
- Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação?
- Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais?
- Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar?

Definir uma posição a partir desses pontos ainda se torna tarefa difícil, visto que poderíamos mesclar as ideias presentes em cada um deles para tentar construir uma definição de escola justa. Mas, Dubet (2004) adverte que cada uma dessas concepções de justiça entra em contradição com as outras, haja vista que uma escola meritocrática, por exemplo, não garante a diminuição de desigualdades, pois instiga a competição baseada no mérito de cada indivíduo. Portanto, o autor entende que não existe uma solução perfeita e que é necessário um processo de reflexão acerca desses pontos.

Sabemos que o aumento do número de vagas escolares significou um avanço muito importante na história da educação brasileira, pois vimos que o processo de construção dessa escola se realizou paulatinamente em face de muitas dificuldades. Dubet (2004, p. 541) aponta que a “a igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso”. Esse modelo, contudo, propõe uma oferta escolar igual e objetiva, ignorando as diferenças sociais dos alunos. Parte-se do princípio de que cada um tem as mesmas condições e que, se diante de um exame, não alcança sucesso, a responsabilidade é individual, o fracasso é do próprio aluno e não do sistema, que não encara nem respeita as desigualdades e peculiaridades de cada indivíduo.

É fato que a escola abriu suas portas de forma a atender todos os alunos, e isso foi importante, mas é preciso considerar também que ela não se preparou para enfrentar as desigualdades que essa demanda trouxe para o seu interior. E o professor nessa perspectiva? Como formá-lo para dar conta dessa tarefa? E os professores aposentados em exercício? Poderiam eles, com seus saberes advindos da experiência, auxiliar o processo de construção de uma escola justa? O que motiva a volta desses professores para essa escola em crise, como muitos a definem?

Pensado nesses questionamentos, discutiremos no próximo tópico as características das mudanças sociais vivenciadas nos últimos tempos e que, por consequência, nos colocam frente a novos desafios, em busca de uma educação de qualidade.

1.2 - As mudanças sociais e as novas atribuições da escola e do professor

Com base nos elementos que permeiam a democratização do ensino no Brasil, a escola pública dos dias atuais passou a atender uma clientela oriunda de diferentes meios. Essa nova escola faz parte de uma sociedade que viveu e vive transformações historicamente significativas nos campos político, social, cultural e econômico. Tal panorama propõe ao professor um novo contexto “[...] em que as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação” (ESTEVE, 1995, p.95).

O autor, (1995, p. 99) divide em duas categorias os fatores que visam a estudar a pressão da mudança social sobre a função docente:

- Chamam-se factores de primeira ordem os que incidem directamente sobre acção do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente.
- Os factores de segunda ordem referem-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. Este segundo grupo de factores tem uma acção indirecta, afectando a motivação e a implicação do professor.

Esses fatores envolvem igualmente fenômenos que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional. Com base neles, Esteve enumera doze indicadores básicos, os quais podem resumir os aspectos referentes às mudanças sociais que influenciam a educação e as atitudes dos professores.

O primeiro deles é o aumento das exigências em relação ao professor:

Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (ESTEVE, 1995, p. 100).

Neste caso, entendemos que o professor precisa exercer novos papéis, já que não basta apenas ter o domínio dos conteúdos. Ele precisa ultrapassá-los. Para esse exercício, necessita de uma formação que embase essa nova prática, que ele passe por um trabalho de formação contínua. Pensando nessas novas funções, é possível considerar a importância da presença de profissionais experientes na escola, que possam contribuir, com os conhecimentos

adquiridos ao longo da carreira, para o enfrentamento dessas novas atribuições. Dessa maneira, os professores aposentados comprometidos com a qualidade da educação podem ser essenciais nesse processo.

O segundo indicador apresentado por Esteve diz respeito à inibição educativa de outros agentes de socialização. Segundo o autor, “a família constitui o caso mais significativo devido à incorporação da mulher no trabalho e a redução do número de seus membros e das horas de convívio” (ESTEVE, 1995, p.100). Em decorrência dessa lacuna, cabe à escola assumir mais esse papel, ou seja, uma nova responsabilidade educativa, anteriormente articulada a valores básicos que cabia à família desenvolver.

As ideias de Tedesco (2001, p. 31) assemelham-se às de Esteve, quando analisa os processos de socialização do indivíduo, dividindo-os em duas fases: uma primária, que é o processo vivido pelo indivíduo em toda a sua infância, e a secundária, que representa o período posterior, em que o indivíduo tem contato com novos setores do mundo. Segundo o autor:

[...] a socialização primária – que se dá normalmente no seio da família – costuma ser a mais importante para o indivíduo. Com ela se adquire a linguagem, os esquemas básicos de interpretação da realidade e os rudimentos do aparato legitimador. As análises do processo de socialização autorizam a observação de que as duas características mais importantes da socialização primária são a carga afetiva com que são transmitidos os conteúdos e a identificação absoluta com o mundo tal como os adultos o apresentam.

Quando a criança chega à escola apresentando falhas no processo de socialização primária, cabe ao professor cumprir esse papel não exercido pela família, função para a qual o professor precisa estar apto a exercer.

Um outro indicador, na lista de Esteve, diz respeito às fontes de informação alternativas à escola, principalmente os meios de comunicação de massa:

Cada dia se torna mais necessário integrar na aula estes meios de comunicação, aproveitando a sua enorme força de penetração. O professor que pretenda manter-se no antigo papel de “fonte única” de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha. O professor deve reconverter a sua acção de modo a facilitar a aprendizagem e a orientação do trabalho do aluno. (ESTEVE, 1995, p. 101).

Nessa perspectiva, o educador precisa incorporar em sua formação o desenvolvimento da habilidade de manusear novas fontes de informação, como a internet, o

rádio, a televisão, o computador, o celular, enfim, mídias cada vez mais presentes na socialização dos indivíduos.

Valente (1993, p. 18-19), no entanto, esclarece:

[...] Não se trata de criar condições para o professor simplesmente dominar o computador ou o software, mas sim auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador possa ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo. Mais uma vez, a questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentem os cursos de formação.

Além disso, são necessárias novas abordagens de ensino que sejam utilizadas em favor da aprendizagem significativa de seus alunos. O professor, portanto, precisa deixar de lado a visão de que ele detém todo o conhecimento em suas mãos. Concordamos com Rios (2001), quando fala que é preciso que o docente desenvolva uma “ação mediadora”, em que ele e o aluno representem sujeitos conhecedores. Nessa parceria, cabe ao professor estabelecer o diálogo do aluno com o real.

Como o quarto indicador, segundo o autor, está o fato de que “desfez-se o consenso social sobre os objectivos das instituições escolares e sobre os valores que elas devem fomentar” (ESTEVE, 1995, p.101). Existe uma autêntica socialização divergente: de um lado uma sociedade pluralista, na qual grupos sociais distintos defendem meios de educação opostos e, de outro, a aceitação de uma educação com diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue, fazendo com que os materiais didáticos sejam alterados e, conseqüentemente, sejam modificadas as práticas.

Outro indicador apontado por Esteve é o aumento das contradições no exercício da docência. De acordo com o autor, o professor é frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis que, apesar de contraditórios, o obrigam a manter um equilíbrio estável, em vários campos. “Assim, encontramos-nos perante a exigência social de que o professor desempenhe o papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções selectivas e avaliadoras que também lhe pertencem” (ESTEVE, 1995, p. 103).

Como sexto indicador, o autor aponta que a configuração do sistema educativo mudou radicalmente nos últimos anos e, como consequência, mudaram também as expectativas em relação a ele. Esteve (1995, p.103) lembra que, enquanto:

[...] há vinte anos, um grau acadêmico assegurava o “status” social e as compensações económicas de acordo com o nível obtido, hoje em dia os graus acadêmicos não asseguram nada, mantendo-se outros mecanismos selectivos, que dependem das empresas privadas, das relações sociais da família ou da obtenção de conhecimentos extracurriculares que não fazem parte do sistema regular de ensino (idiomas, informática, etc.).

Com o aumento das exigências em relação ao nível de conhecimentos extracurriculares para a obtenção de uma vaga no mercado de trabalho, decresce a motivação dos alunos com relação aos estudos formais e à escola, como se os conhecimentos nela adquiridos não tivessem relevância para o futuro ingresso no mundo do trabalho.

Concomitantemente, o próximo indicador de mudanças está ligado à visão que a sociedade tem sobre o sistema educativo, ou seja, o abandono da ideia de que a educação representa a promessa de um futuro melhor. Em decorrência, é preciso que se faça um efetivo exercício de reflexão em torno do papel e das responsabilidades da escola para a formação do aluno. Segundo Esteve (1995, p.104):

Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis directos do sistema de ensino, são também os responsáveis directos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem.

Contrapondo-se a essa visão, Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005, p. 34) afirmam que:

[...] não é o professor o único responsável pelo insucesso escolar. Faltam-lhes as condições essenciais para a necessária melhoria qualitativa do ensino, tais como valorização profissional, salário, formação continuada, recursos mais adequados e uma política educacional que promova o seu desenvolvimento profissional.

Por conseguinte, o professor não pode ser culpabilizado por um processo que não depende apenas de sua ação. “A atuação do educador não é o único fator que contribui, ou pode contribuir para a melhoria da educação” (RIOS, 2001, p.71). Como são muitos os atores que compõem o cenário educativo, só por meio da ação coletiva desses membros, e com melhores condições de trabalho, é que novos rumos poderão ser trilhados na escola.

O oitavo indicador de mudanças diz respeito à desvalorização social do professor, que em outros tempos gozava de um elevado prestígio social e cultural. Esteve (1995, p.105) revela que:

O saber, a abnegação e a vocação destes profissionais eram amplamente apreciados. Mas, nos tempos actuais, o “status” social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios económicos. Para muitos pais, o facto de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de “ter um emprego melhor”, isto é, uma actividade profissional onde se ganhe mais dinheiro.

O aspecto financeiro torna-se assim mais um elemento de crise na identidade profissional do professor e, juntamente com outros fatores ligados à imagem social da profissão, faz com que muitos docentes abandonam a carreira, procurando uma promoção social em outros campos profissionais.

O próximo indicador abrange os aspectos que envolvem a acelerada mudança dos conteúdos curriculares nos dias atuais. “Quem pode estar seguro, hoje, de ensinar aquilo que é mais recente em matéria de conhecimento?” pergunta o autor (ESTEVE, 1995, p. 106). Essa situação torna os professores receosos, inseguros e desconfiados, levando-os muitas vezes a se opor às mudanças, seja por preguiça, comodismo, ou por falta de disposição em abandonar as matérias que sempre ensinaram e para as quais possuem o material pronto.

O indicador seguinte caracteriza a escassez de recursos materiais e as deficientes condições de trabalho. O autor nos informa que a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar por uma melhoria efetiva desses fatores (ESTEVE, 1995, p. 107):

As condições de trabalho dos professores, nomeadamente os constrangimentos institucionais, também constituem entraves às práticas inovadoras. A acção quotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço.

Em consequência, muitos professores procuram, por meio de recursos próprios, renovarem seus materiais didáticos, sentindo-se de “mãos amarradas” diante de um sistema que visa ao bom rendimento do alunado, mas que deixa de investir em condições favoráveis de trabalho para que o professor possa exercer sua função.

O próximo indicador trata dos aspectos da mudança nas relações professor-aluno. Há muitos anos, vivia-se uma situação injusta em que o professor possuía todos os direitos e os alunos tinham de respeitá-lo e cumprir seus deveres. Nos dias atuais, ocorre

novamente uma situação injusta, porém com os papéis invertidos: “o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas” (ESTEVE, 1995, p. 107):

Segundo um relatório da OIT (1981), as agressões a professores verificam-se com maior frequência no ensino secundário do que no ensino primário, são maioritariamente dirigidas a professores do sexo masculino e têm maior incidência nas escolas dos grandes aglomerados urbanos (ESTEVE, 1995, p. 108).

Em face dessa situação, cabe ao professor delinear seu caminho e encontrar novos modelos que estimulem o aperfeiçoamento dessa relação.

O último indicador referente às mudanças sociais que influenciam a educação e as atitudes dos professores é a constatação de que nos últimos anos houve uma forte fragmentação do trabalho do professor. “Muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções” (ESTEVE, 1995, p.108). Entre os vários fatores envolvidos nessa situação, pode-se citar a falta de investimento em salários, para que o professor não precise acumular jornadas a fim de adquirir uma situação financeira mais favorável. A fragmentação do trabalho pode ser considerada, segundo o autor, como “um dos elementos do problema da qualidade no sistema de ensino” (ESTEVE, 1995, p.108), já que precariza o desempenho docente cotidiano. Além disso, a carga excessiva de trabalho favorece o desenvolvimento de problemas de ordem psicológica que podem influenciar os professores a fazerem uso do direito da aposentadoria e se desvincular desse meio.

Além de oferecerem uma imagem bastante precisa das principais mudanças registradas no nosso sistema de ensino, os indicadores elencados por Esteve (1995) produzem também um esquema básico para analisar e compreender as críticas da sociedade, assim como o porquê das atitudes que o professor vem tomando. Pode-se acrescentar, ainda, que sua atuação é influenciada pelo tipo de formação inicial que recebeu, pela sua preparação prática para enfrentar as dificuldades presentes na escola pública da atualidade e, ainda, pela forma como participa de processos de formação contínua. As mudanças sociais das últimas décadas exigem que o professor tenha consciência de sua função e esteja preparado para ela. Nesse sentido pensamos: será que o professor aposentado em exercício está apto a exercer esses novos papéis?

Para que possamos compreender e discutir um pouco mais esses aspectos, recorreremos aos estudos de Roldão (2007) e Tardif e Lessard (2005)

1.3- A função docente e o papel do professor

Os novos papéis atribuídos à escola e ao professor delineiam a proposição de novas atitudes em relação à formação e à ação cotidiana do professor. O professor aposentado, assim como os demais docentes, está inserido nesse processo. Ele vivencia a atual realidade da escola pública que promoveu a abertura de vagas a todos os setores sociais, mas que ainda não definiu estratégias de superação das diferenças, em função da melhoria da qualidade do ensino nela oferecido.

Para refletir sobre a função do professor nessa nova escola, tomaremos como base os estudos de Roldão (2007). Segundo a autora, há três questões básicas que norteiam essa discussão: Que é um professor? O que o distingue de outros atores sociais, de outros agentes profissionais? Qual a especificidade da sua ação, o que constitui a sua “distinção?”.

Roldão (2007) aponta que não existem respostas prontas e acabadas para as questões anteriormente enunciadas, tendo em vista que elas se referem a uma construção histórico-social, suscetível a transformações e evoluções. Acrescenta que a característica que distingue o docente é a função de ensinar, em razão de ter esse termo o significado de fazer aprender alguma coisa a alguém, sendo um trabalho de caráter interativo, em que o docente acaba por engajar sua personalidade no contato com o outro, que o julga e acolhe em função dela. A autora relata ainda que ocorre uma grande tensão em relação à representação do ensinar, que se revelaria entre dois polos: um, o de “professar o saber”, ligado à transmissão de saberes, e outro, o de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, que acrescenta um campo muito mais amplo, já que não se limita apenas aos saberes curriculares.

O entendimento de *ensinar* como sinónimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de *ensinar* assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos. (ROLDÃO, 2007, p. 95).

A função de ensinar vem tomando outra linha de interpretação nas sociedades atuais. Ela se caracteriza muito mais por uma transitividade e pelo lugar de mediação, muito mais relacionada ao “fazer aprender alguma coisa a alguém” do que uma mera transmissão de conhecimentos. Com base, portanto, no pensamento da autora, ensinar:

[...] configura-se, assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar). (ROLDÃO, 2007, p. 95, grifo da autora).

Lima (2007, p. 68) também apresenta sua definição, afirmando que:

Ensinar é entrar em uma sala de aula, colocar-se diante de um grupo de alunos e esforçar-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. Ensinar supõe algumas exigências: uma pessoa adulta (professor) que possui conhecimento e saber específicos, um grupo de pessoas (alunos) que visa aprender, supõe a existência de contatos correlatos entre os dois pólos, para que um conteúdo socialmente definido seja transmitido.

Segundo Moran, por sua vez, o papel do professor, “[...] além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade” (MORAN et al., 2000, p. 12). Educar, enfim, é ajudar o educando a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar o próprio caminho intelectual, emocional, profissional, que o realize e contribua para modificar a sociedade em que está inserido.

Tardif e Lessard (2005, p. 23) também trazem sua contribuição ao tema, destacando a importância da relação professor-aluno:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

A interatividade possibilita a aproximação entre professores e alunos. Semelhante movimento torna o trabalho do professor um exercício abstruso. Na realidade, “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28). Como consequência, o trabalho age diretamente na identidade do trabalhador. Nesse caso específico, a influência se dá por meio da interação com a comunidade escolar, tornando a docência “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 8).

Por isso, o trabalho docente é complexo e interativo e está em estado de tensão frente aos desafios impostos pela sociedade em que vivemos. Ela, por sua vez, manifesta-se contraditória e complexa, pressionando com intensidade a escola e os professores. Em razão dessa complexidade, o professor precisa estar ciente do seu compromisso ético e político, garantindo que sua consciência possa fazer a diferença na sua prática pedagógica.

1.4- A dimensão do compromisso ético e político do professor

Fica evidente que a sociedade atual está cada vez mais imersa em contradições, nas quais ocorre a disputa entre as classes sociais, movidas por interesses antagônicos. Nesse contexto tenso, também se projeta a escola. Segundo Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005), pode-se afirmar que existe hoje uma crescente tendência mundial para reconhecer a necessidade de a escola ser educativa, no sentido mais forte do termo. Porém, junto a ela, existe outra, que compreende o papel da escola de forma muito mais estreita, atribuindo-lhe essencialmente a função de formar indivíduos mais aptos ao trabalho, assegurando assim melhores condições para o crescimento econômico.

Na realidade, o papel do profissional da educação precisa ser repensado. Segundo Gadotti (1998), o professor deve se assumir como um profissional do humano, social e político, tomando partido e não sendo omissos, neutros, mas definindo se está a favor dos oprimidos ou contra eles.

A ética propõe princípios para a práxis nos mais diferentes campos da ação humana. Ela é fundamental para se compreender as relações estabelecidas na escola que, por serem sociais, envolvem a questão da distribuição do poder e do saber. Como afirma Kramer (1993, p. 170-17),

Precisamos pôr na ética nossas mãos e nosso coração. Não uma ética supostamente tecida na solidão de um sujeito individual (...) nem, tampouco, uma ética definida na crueza de normas predeterminadas (...) mas uma ética que, tecendo-se nos confrontos e se desenhando a partir da diversidade de vida comum não abdica nunca de si mesma (...) trata-se pois de uma nova forma ética política (...) uma ética que concretiza, assim sua ligação visceral com a educação. (1993, p. 170-17).

A ética, pensada da perspectiva do professor, implica um compromisso com a justiça social, tendo em vista não a mera conservação de tradições e da ordem social, mas a formação das novas gerações, herdeiras de um presente estruturado em um passado cultural que não pode ser esquecido. Isso nos sugere que o professor, como norteador do processo

ensino-aprendizagem, serve de “modelo” e inspiração de bons procedimentos sociais e morais. Sugere também que ele deve inspirar confiança, tanto para os alunos e suas famílias como para a sociedade em geral. A ética profissional do educador pode ser apreciada em suas relações com a sociedade, com a escola, com o aluno, com os colegas, com o trabalho escolar que desenvolve e também consigo mesmo. Na relação com a sociedade, cabe ao professor a responsabilidade de ajudar o educando a se tornar parte integrada e ativa do mundo social.

Nessa perspectiva, entende-se que o povo, de posse desse saber mais elaborado, poderá vir a ter condições de se proteger contra a exploração das classes dominantes, organizando-se para a construção de uma sociedade melhor, menos excludente e realmente democrática. Não se pode esperar que tal organização “brote” espontaneamente, mas sim que ocorra por meio da educação, que pode caminhar lado a lado com a prática política. Sendo assim, o profissional da educação assume aqui um papel eminentemente político.

É nesse contexto que o professor, na especificidade de sua ação, tem o papel de direcionar a construção do pensamento crítico, estar social e politicamente engajado, ciente das possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista. Para isso, antes de tudo, necessita conhecer a sociedade em que atua, e o nível social, econômico e cultural de seus alunos. Como educador engajado em um processo de transformação social, é fundamental que esse profissional acredite na educação e rejeite uma visão ingênua sobre os aspectos presentes na sociedade atual.

Para tanto, sua formação inicial deve lhe fornecer instrumentos que o capacitem para superar todos os desafios impostos pela sociedade diante das mudanças sociais, bem como imbuir o professor do comprometimento com sua profissão e com o seu papel de formador, mediador e militante, na busca pela efetiva democratização do ensino em nosso país. Contreras (2002) e Pimenta (2002) corroboram o pensamento de Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005), em que ponderam que, na verdade, os cursos de formação de professores devem possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo da racionalidade técnica, para lhes assegurar a base reflexiva, tanto na sua formação como na atuação profissional. Ainda segundo Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005, p. 32):

É necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões: cognitiva, psicológica, afetiva, ética e dos valores universais. Para tanto, o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho, que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível

para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas específicas. Exige ainda uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação de nosso povo.

A formação de qualidade é a base para o bom desempenho das práticas pedagógicas, mas acreditamos também que outros fatores podem ser determinantes para a melhoria da qualidade de ensino. É nesse sentido que pensamos na importância do saber advindo da experiência para o trato das novas funções que vêm sendo atribuídas à escola. Sendo assim, o professor aposentado, desde que comprometido com o papel que deve exercer na escola, pode contribuir, com seus saberes da experiência profissional, em favor da transformação da realidade.

Diante disso, discutiremos, no próximo tópico, os saberes docentes e suas implicações para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

1.5- Implicações dos saberes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas

Para analisarmos o que trazem as pesquisas a respeito dos saberes docentes para a formação inicial de professores no contexto das reformas, é necessário esclarecer que o movimento de reformulação dos cursos de formação tem sua origem na crítica aos pressupostos do modelo da racionalidade técnica, que definem um determinado perfil de educador, bem como suas competências para ensinar.

Segundo esse modelo, a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática, como a aplicação da teoria e de técnicas específicas. Os cursos de formação foram assim divididos em duas partes: na primeira, ensinavam-se as teorias e técnicas de ensino, que eram apresentadas como saberes científicos e, portanto, inquestionáveis e universais; na segunda, os futuros professores realizavam, numa prática real ou simulada, a aplicação dessas teorias e técnicas.

Esse tipo de formação foi muito discutido e criticado, especialmente na década de 1990, por apresentar limitações como percurso formativo. No movimento que a ele se opõe, destacam-se as premissas defendidas pelo modelo da racionalidade prática, que tem início com Donald Schön (1995), quando propõe a superação da formação nos moldes de um currículo normativo e de caráter técnico-profissional. O autor acredita que essa formação impede o professor de dar respostas a situações inéditas em sua prática, uma vez que não

contará com conhecimentos elaborados pela ciência, o que dificultará ou até impossibilitará a aplicação de uma solução técnica. Sua proposta é formar um profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu ensino.

Essa concepção de formação de professores foi amplamente divulgada nos últimos anos e dela decorreu uma vasta produção na área. Estudiosos como Shulman (1986), Nóvoa (1992), Freire (1996), Gauthier (1998), Pimenta (1997, 2002) e Tardif (2002) muito têm pesquisado sobre os saberes necessários à docência e a sua relação com a ação do professor.

Tardif (2002) pondera que as concepções e tipologias acerca dos “saberes docentes” permitem destacar alguns pressupostos de caráter teórico e metodológico que têm influenciado o “pensar” e o “fazer” na formação inicial de professores, tanto na América do Norte, como na Europa e na América Latina.

Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem, constitui a base para a elaboração de programas de formação. Daí que, para Tardif (2002), a atividade profissional dos professores deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos a esse ofício. O autor propõe um repensar das relações entre teoria e prática, porque entende que, tanto a universidade, como os professores de profissão, são portadores e produtores de saberes, de teorias e de ações. Ambas comprometem seus atores, seus conhecimentos e suas subjetividades.

A necessidade de transformação das práticas formativas e de superação do modelo baseado na racionalidade técnica é aclamada por todos os pesquisadores que a tomam como objeto de estudo para o ensino.

Tardif (2002), por exemplo, argumenta que o modelo baseado na racionalidade técnica apresenta dois problemas epistemológicos: primeiro, por ser idealizado de acordo com uma lógica disciplinar, e não conforme uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e da realidade do trabalho docente; e, segundo, por tratar os alunos como espíritos virgens, não levando em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. É nessa direção que as transformações nas práticas formativas implicam superar o modelo aplicacionista do conhecimento e elevar o nível de conhecimento dos professores, tendo em vista o repertório de saberes sobre o ensino (TARDIF, 2002).

A superação desse modelo aplicacionista supõe valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas. Parece ser consenso que a formação inicial deve possibilitar um saber-fazer prático, racional e fundamentado que habilite o profissional para agir em situações complexas de ensino. O conhecimento-base, portanto, deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam uma constante relação dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

Tardif define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002 p. 36). Nessa linha, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados, situados, e carregam as marcas do ser humano. Nos ensaios do autor, observa-se a valorização da pluralidade e da heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. Eles trazem também algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de “epistemologia da prática profissional dos professores”, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Considerando que esses saberes são provenientes de diversas fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, Tardif (2002) os classifica tipologicamente em:

- **Saberes da formação profissional** - compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- **Saberes disciplinares** - correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina; são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente;
- **Saberes curriculares** - correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita;
- **Saberes experienciais** - referem-se àqueles que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

A prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que muitas vezes não são aprendidas em sua formação, seja ela inicial ou continuada, e nem nos currículos impostos pela instituição escolar. Esses saberes, produzidos e apropriados ao longo de sua história de vida, em sua prática pedagógica diária, nas relações entre seus pares, entre estes e os alunos, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes, são classificados por diversos autores (Borges, 1998; Tardif, 2007; Pimenta, 2002) como os saberes da experiência, ou seja, aqueles advindos da intervenção pedagógica do professor na escola, em suas turmas, na organização do trabalho pedagógico, em sua própria história ao longo de sua vida. Segundo Tardif (2002, p. 48-49), o professor, diante desses saberes, que “[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”, é, ao mesmo tempo, produtor e sujeito.

Mas os saberes da experiência não se resumem somente à vivência prévia dos professores como alunos. Borges (1998, p.54) os identifica também nas experiências do fazer cotidiano do professor, os saberes imediatos relacionados ao campo profissional e que se desenvolvem nas relações que o professor estabelece com a realidade objetiva. Eles adquirem validade e objetividade, justamente por estarem relacionados à prática cotidiana do professor, a suas interações com os outros professores mais antigos na profissão, e principalmente, porque advêm do contato com a realidade escolar.

A divulgação e a troca de experiências fazem com que os professores acumulem um grande número de saberes. Por isso enfatizamos a importância dos professores aposentados no meio escolar, principalmente nesses tempos de mudanças, em que a profissão docente, de acordo com Gatti (2005), se apresenta em crise, devido a vários fatores, como desmotivação pessoal, tensões organizacionais e imposição de uma postura em face da instabilidade e das incertezas.

Refletindo sobre todas essas transformações ocorridas no meio escolar, o processo paulatino de construção da escola pública e os vários dilemas nela vivenciados atualmente, é que nos perguntamos: O que motiva o retorno de professores aposentados a essa escola que passa por tantas dificuldades?

CAPÍTULO 2 – A POLÍTICA DE APOSENTADORIA NO BRASIL: O CASO DOS PROFESSORES

2.1 - O Sistema Previdenciário Brasileiro

O século XX foi marcado por inúmeras transformações de ordem social, econômica e política. No Brasil, uma dessas mudanças diz respeito à criação de um sistema previdenciário, que proporcionou o melhoramento da qualidade de vida de muitos idosos por meio da aposentadoria, benefício que se estendeu a grande parte da sociedade, incluindo os professores.

Historicamente, a ação que classificou a aposentadoria como um direito social no Brasil teve sua origem na época colonial, no Plano de Beneficência dos Órfãos e Viúvas dos Oficiais da Marinha e na Caixa de Socorro. Posteriormente, no período republicano, foi concedido o direito de aposentadoria aos ferroviários, que eram funcionários estatais. Instituíram-se fundos de pensão para os empregados do Ministério da Fazenda e da Estrada de Ferro Central do Brasil, os quais, mais tarde, seriam ampliados para outros funcionários. Tais providências parecem evidenciar uma formação do Sistema de Previdência brasileiro, ainda que nesse momento não se configurassem como tal (BRAGANÇA, 2004).

Com início nos anos de 1920, e implantado na década seguinte, o Sistema se consolidou com políticas previdenciárias voltadas para os trabalhadores assalariados do setor privado, em uma época em que mudanças significativas nos âmbitos econômicos e políticos iriam definir o papel do Estado como interventor, afetando diretamente as áreas trabalhistas, sindicais e previdenciárias. O Decreto nº 4.682/1923 - Lei Eloy Chaves³, que representou uma forma legal de proteção à velhice, invalidez e doença, “promoveu as condições para que fossem criadas a primeira Caixa de Aposentadorias e Pensões (CAP), seguida por muitas outras CAPs, atingindo um total de 183 no ano de 1937” (BRAGANÇA, 2004, p.17).

A partir de 1930, passaram a funcionar, como representantes de outras modalidades de seguro, os Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAPs) que, gradativamente, foram assumindo o lugar das Caixas de Aposentadoria e Pensões (CAP), por possuírem uma

³ Decreto nº 4.682 de 24 de Janeiro de 1923 – Lei Eloy Chaves – que implantou no Brasil a previdência social.

abrangência em nível nacional e por apresentarem um sistema colegiado que incluía representantes dos empregados. Essa mudança efetivou o Estado como interventor direto nas políticas de previdência, como afirma Bragança:

Os IAPs apresentavam características diferentes em relação ao modelo das CAPs, possuindo um sistema vinculado à categoria profissional que incorporava os empregados em todo o âmbito nacional. O sistema colegiado incluía ainda um conselho de representantes dos empregadores, porém o presidente do Instituto e o secretário do Conselho Administrativo estavam sob a égide do Estado, o que representava uma intervenção estatal vinculada ao poder central. (BRAGANÇA, 2004, p.18).

No ano de 1966, os vários Institutos de Aposentadoria e Pensões foram unificados, com a criação do denominado Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) que, nos dias atuais, transformou-se no Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). Segundo Simões, o novo modelo “[...] rompeu com a organização de molde corporativista que fragmentava os trabalhadores da ativa e aposentados nas suas várias categorias profissionais, concebendo benefícios como privilégios a certos segmentos em detrimento de outros” (SIMÕES, 1999, p.99).

Segundo Bragança (2004), a principal característica desse sistema, após a unificação, foi a substituição do regime de capitalização por um modelo em que os trabalhadores ativos mantêm os inativos. As mudanças no sistema previdenciário seguiram uma linha de racionalização, concretizada no ano de 1974, com a criação do Ministério da Previdência Social (MPS).

Outro fator relevante para o reconhecimento dos direitos sociais no Brasil evidenciou-se no ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que estabeleceu o conceito de Seguridade Social, definida como “um conjunto integrado de ações de iniciativas dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, Art. 194, p. 123), estabelecendo-as como direito universal de todo cidadão, mesmo que não qualificado como contribuinte (SIMÕES, 2000).

Não devemos desconsiderar o fato de que a seguridade social foi introduzida numa década em que as mudanças por que passava o país imprimiram a sujeição do âmbito social à esfera econômica. Essa característica refletiu numa proposta de reforma nos sistemas de aposentadoria, iniciada em 1998, apresentada como um dos principais determinantes para o ajuste do setor público, cuja direção acompanhou novas estratégias de

gestão de programas sociais, como privatização, descentralização e reforço de projetos dirigidos à parcela mais pobre da população (SIMÕES, 2000).

Vale ressaltar ainda que todas as conquistas obtidas no âmbito da previdência demandaram, e continuam demandando, grandes esforços ao longo do tempo para serem instituídas de fato. Mesmo percorrendo um caminho permeado de avanços e retrocessos, por conta das crises e das estratégias para conseguir superá-las através das reformas, é inegável que a previdência social representa atualmente um dos mais importantes sistemas de cobertura social, e deve ser conservado como uma conquista social (SIMÕES, 2000).

As alterações realizadas na legislação previdenciária no final da década de 1990 atingiram também o sistema de aposentadoria dos trabalhadores inseridos no setor público, incluindo os professores. Essa mudança, por suas características, entrou em conflito com princípios da Constituição de 1988 no que diz respeito às relações de trabalho, devido à flexibilização dos direitos previdenciários, com a quebra de alguns deles. Frente aos impasses criados pela reforma, emerge um contexto de incertezas, impactando também a categoria dos professores da rede pública (DARTORA, 2009).

2.2 – O direito de aposentadoria dos professores

O sistema de aposentadorias tem passado por várias reformas, e um dos setores da Previdência Social que mais tem sofrido alterações é o Regime da Previdência do Serviço Público, direcionado especialmente aos trabalhadores desse setor, inclusive os professores (Dartora, 2009).

Até a reforma de 1998, o sistema de previdência social no Brasil determinava diferentes condições para se recorrer à aposentadoria. Dependendo do caso e segundo alguns critérios, o benefício seria concedido dentro das seguintes categorias: especial, por idade, por tempo de serviço, compulsoriamente, proporcionalmente ao tempo de serviço e por velhice. No caso da aposentadoria do professor, Dartora (2009) relata que podemos classificá-la em três espécies: a especial, a constitucional do magistério e a comum.

A abordagem da aposentadoria especial se iniciou com o Decreto nº 35.448/54, que previa a concessão do benefício aos 15 anos de serviço àqueles envolvidos em trabalho penoso e insalubre, sob a denominação de aposentadoria ordinária, à qual, porém, a categoria dos professores não tinha direito.

Segundo Dartora (2009), com a promulgação da Lei nº 3.087, (Lei de Previdência Social – LOPS), de 26/08/1960, foi criada a aposentadoria especial para trabalhadores expostos a agentes nocivos à saúde ou à integridade física, ou seja, desempenhando atividade insalubre, penosa ou perigosa. Seu artigo 31 assim estabelece:

A aposentadoria especial será concedida ao segurado que, contando no mínimo 50 (cinquenta) anos de idade e 15 (quinze) anos de contribuição tenha trabalhado durante 15 (quinze), 20 (vinte), 25 (vinte e cinco) anos pelo menos, conforme a atividade profissional, em serviços, que para esse efeito, forem considerados penosos, insalubres ou perigosos, por Decreto do Poder Executivo (DARTORA, 2009, p. 77).

Quatro anos mais tarde, o Decreto nº 53.831/64 estabeleceu as categorias que estariam incluídas nessas atividades, entre as quais foi inserido o magistério. A aposentadoria especial passou a ser incorporada à classe dos professores, cujo trabalho foi considerado penoso em razão das doenças profissionais que, nos últimos tempos, foram permeando a prática profissional docente. O termo “doenças ocupacionais” passou a ser adotado para abranger as modalidades das doenças relacionadas com o trabalho, que, segundo Gonzaga (2000), são inerentes à atividade desempenhada pelo trabalhador, podendo ser produzidas ou desencadeadas pelo exercício da função.

As profundas mudanças no cenário trabalhista, que tinham como objetivo o aumento da produtividade com a redução de custos, acabam por aumentar o ritmo de trabalho e por reduzir as pausas de descanso. Entretanto, as melhorias nas condições de trabalho não são proporcionais a essas mudanças.

No caso do professor, a prática de ampliar a carga horária com o fim de melhorar o rendimento financeiro resulta numa jornada de trabalho responsável por desencadear diversas doenças em função do trabalho excessivo e estressante. A síndrome de *burnout*, por exemplo, definida por Codo (2006) como a situação em que o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, faz parte desse rol de males que afetam os professores na atualidade, colocando-os como principal clientela de risco. Outro problema relacionado à atividade docente é o estresse. Para Selye (1998) apud Dartora (2009, p. 49):

O estresse por longo e repetido tempo conduz a manifestações de doença que se exteriorizam através de perturbações de órgãos da digestão ou do sistema cardiocirculatório. Num primeiro momento, pode evoluir para úlceras do estômago e intestino ou para doenças do coração ou circulatórias.

O estresse significa um acontecimento emocional negativo, cujas sensações se apresentam na forma de medo, tensão, derrota, raiva, cansaço e falta de iniciativa. No que

se refere às relações com o grupo, as situações de interação social negativa e a relação com pessoas descontentes são geradoras potenciais de estresse, por causa dos estímulos de natureza emocional. Dartora (2009) relata que Grandjean (1998), com o intuito de analisar a sobrecarga de estresse no ambiente de trabalho, realizou uma pesquisa denominada “adaptação do homem ao seu ambiente”. Para organizar sua pesquisa, construiu os seguintes indicativos:

- a) O apoio e o reconhecimento dos superiores diminuem a predisposição ao estresse;
- b) A insatisfação e o estresse no trabalho dependem do conteúdo e da carga de trabalho, determinando diretamente a dimensão de estresse vivida;
- c) Exigências de trabalho, determinadas pela quantidade e atenção exigida, contribuem para o estresse;
- d) Segurança no emprego influi no bem-estar geral, diminuindo a carga de estresse;
- e) A responsabilidade pela vida e pelo bem-estar dos demais é um alto fator de carga mental;
- f) O grau de complexidade do trabalho, caracterizado pela grande variedade de exigências, é um indicador de sobrecarga.

Analisando esses indicativos levantados na pesquisa de Grandjean (1998), podemos dizer que a maioria deles se aplica às condições enfrentadas cotidianamente pelos professores em sala de aula. Um grande nível de ansiedade na sala de aula, por exemplo, leva professores e alunos a entrarem em conflito, exteriorizando um comportamento hostil e agressivo, o que acarreta um grande desgaste emocional e psicológico, o qual, com a incidência cotidiana, favorece o desenvolvimento do estresse. Dartora (2009) aponta que um levantamento realizado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), na rede pública paulista, constatou que 46% dos professores sofrem de estresse ou convivem com sintomas relativos a ele, como depressão, insônia, ansiedade e pânico.

Outra doença muito presente no desenvolvimento da atividade docente é a Lesão por Esforço Repetitivo – LER. Segundo Mendes,

LER é o nome dos distúrbios de origem ocupacional que atingem os punhos, antebraços, cotovelos, braços, ombros, pescoço e regiões escapulares, resultantes do desgaste muscular, tendinoso, articular e neurológico provocado pela inadequação do trabalho ao ser humano que trabalha. (MENDES, 1995, p. 175).

Essa moléstia já é a responsável por um grande número de pedidos de afastamento da sala de aula e ocorre pela incidência do uso do quadro negro e do giz no cotidiano escolar.

A incidência desses problemas resultou na inclusão da atividade profissional do professor na categoria de trabalho penoso. Quando se trata de saúde do trabalhador, além do disposto na esfera previdenciária, não se podem ignorar também as previsões legais de proteção prevista no direito do trabalho, visto que ambas as legislações têm por finalidade amparar o trabalhador e fazer com que sua integridade física e mental seja preservada. Dartora demonstra que:

Os artigos 200 e 626 da CLT têm conotação direta com a classificação dos riscos a serem identificados também em matéria previdenciária. Conforme estabelece a NR-05, tais riscos estão classificados em cinco grupos, de acordo com os agentes nocivos a que o trabalhador possa estar exposto: grupo 1 (verde): físicos; grupo 2 (vermelho): químicos; grupo 3 (marrom): biológicos; grupo 4 (amarelo) ergonômicos; grupo 5 (azul): acidentes. (DARTORA, 2009, p.76)

A autora complementa que a atividade do professor se enquadra no grupo quatro (amarelo), sujeito, portanto, a problemas ergonômicos, oriundos dos diversos comportamentos na execução do trabalho, tais como:

- postura inadequada e permanência em pé por tempo muito prolongado;
- ritmo acelerado e contínuo de aula expositiva e por jornadas sucessivas, sem descanso;
- tripla jornada de trabalho em razão de baixos salários, com extensão das tarefas em casa (correção de prova, planejamento de aula etc.);
- sentimentos de medo e angústia em razão da insegurança nos estabelecimentos de ensino, bem como do desacato e malvadez dos alunos e da violência dos jovens.

Em consequência, a atividade do professor passou a ser parte integrante dos trabalhos denominados pelo Decreto nº 53.831/64 como penosos e insalubres. Assim, até a edição da Emenda Constitucional 18/81, não há divergências de entendimento do direito à conversão de atividade especial em comum, com a aplicação do fator previdenciário 1,4 para homens e 1,2 para mulheres, considerando a atividade penosa.

Os entendimentos passaram a ser diversos, gerando instabilidade ao trabalhador, também no que se refere à aposentadoria especial, ainda que ela se justifique pelos desgastes advindos do seu trabalho. Rocha afirma que, com o passar do tempo, a

aposentadoria por tempo de serviço passou a ter conotações de especial:

A aposentadoria por tempo de serviço do professor nada mais é que uma aposentadoria especial, ou seja, uma subespécie de aposentadoria por tempo de serviço reduzido em face das condições de trabalho desgastantes em que é exercida. (ROCHA,2003, p. 128).

Portanto, não é justo que o tratamento dado ao professor, que trabalha em atividade penosa e expõe sua vida a agentes agressores, seja o mesmo direcionado àquele cidadão que exerce seu trabalho sem toda essa insegurança e adversidade. Assim, concordamos com Dartora (2009) quando revela que não seria sensato que a cobertura previdenciária alcançasse o professor somente quando já tivesse sido lesado física ou psiquicamente.

Propaga-se grande diversidade de interpretações das normas legais no que diz respeito às regras de aposentadoria para o professor. Decorre daí a urgência de uma leitura muito atenta em relação aos vários momentos da edição de leis, decretos e emendas constitucionais sobre esse benefício ao longo dos anos.

Dartora (2009, p.105-106) aponta-nos as principais alterações ocorridas:

A Emenda Constitucional 18/81 incorporou ao mundo constitucional o direito do professor à aposentadoria com tempo de contribuição reduzido; o decreto 83.312 de 23.01.1984 – Consolidação das Leis da Previdência Social (CLPS) tratou da aposentadoria do professor em capítulo especial “Capítulo VII, Aposentadoria Especial, Seção III Professor”, art.38 “O professor, após 30 (trinta) anos, e a professora, após 25 (vinte e cinco) anos, de efetivo exercício em função do magistério, podem aposentar-se por tempo de serviço com renda mensal correspondente a 95% do “salário – de – benefício”; a constituição Federal de 05.10.1988 manteve a aposentadoria do professor com tempo reduzido; a lei 8.213/91 manteve o direito à aposentadoria especial ao professor; o Decreto 2.172/97 excluiu o enquadramento da classe de professor como atividade penosa; a Emenda Constitucional 20/98 trouxe a regra da transição, nos art.9º, §2º, para conversão da atividade especial em comum; o Decreto 3.048/99 assegurou o direito adquirido, observando o amparo legal da época da prestação do serviço e a apuração da renda mensal do benefício do professor em 100% do salário – de – benefício; a Lei 9.876/99 criou o fator previdenciário e introduziu-o na apuração da renda mensal do benefício do professor.

O conjunto dos dispositivos legais encaminha-nos a concluir que a aposentadoria do professor tem suas bases na aposentadoria especial, com o enquadramento da atividade do professor como penosa e insalubre, entendendo que, no dia a dia da sala de aula, o docente estaria exposto a situações desencadeadoras de problemas psíquicos e físicos.

Algumas emendas, decretos e leis foram alterando as disposições sobre a aposentadoria do professor. No item a seguir, discutiremos um pouco mais sobre o que determinou, durante a história, o direito de aposentadoria do professor, a partir de algumas Emendas Constitucionais.

2.2.1 – O Professor e a Emenda Constitucional 18, de 30 de junho de 1981

A EC18/81 deu nova redação ao inciso XXI do artigo 165 da Constituição Federal então vigente, já que, como previsão de direito, a inativação do professor passou a ser matéria constitucional, com a seguinte redação: “Art. 165 – XXI – a aposentadoria para o professor após 30 anos e, para professora após 25 anos de efetivo exercício em funções do magistério, com salário integral” (BRASIL, 1981).

Embora a redação tenha sido precisa e clara quanto à proteção de concessão de benefício previdenciário de aposentadoria com tempo reduzido em cinco anos para quem exerce funções do magistério, pairaram dúvidas sobre que profissionais estariam incluídos nessas funções. Se, segundo Dartora (2009), não há a expressão “efetivo exercício da sala de aula”, o benefício, portanto, poderia abranger também os que trabalham com os alunos ao lado da sala de aula, na orientação pedagógica e na estrutura educacional, compreendendo dessa maneira, por exemplo, os coordenadores pedagógicos, supervisores, diretores e outros que fazem parte da organização pedagógica e administrativa da escola.

Dartora (2009) também nos revela que, por meio da EC 18/81, assegurou-se o direito ao salário integral aos professores que se aposentassem nessas condições. Contudo, logo a seguir, com a Consolidação das Leis da Previdência Social (CLPS) e por meio do Decreto nº 89.312, de 23 de janeiro de 1984, ocorreu uma mudança que refletiu em prejuízo do segurado, passando do salário integral para 95% do salário de benefício. Isso representou um retrocesso nos direitos à aposentadoria do professor, levando em consideração que o Decreto fere a redação da Constituição Federal, quando da EC 18/81, que previa salário de benefício integral ao professor.

No ano de 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal, em que muitos avanços no setor previdenciário puderam ser concretizados. O cidadão brasileiro passou a ter segurança de cobertura para a sobrevivência, independentemente de contribuição e filiação previdenciária. As políticas e obrigações que envolvem o Estado e a sociedade como responsáveis pela seguridade social deram nova dimensão ao contexto

socioeconômico, passando a ser uma forma de redistribuição de renda (DARTORA, 2009).

Especificamente quanto ao direito do professor, a CF de 1988 tratou da matéria no artigo 40, inciso III, “b”, artigos 201 e 202, inciso III e inciso V do artigo 206:

Art. 40 O servidor será aposentado:

III – voluntariamente: aos trinta anos de efetivo exercício em funções do magistério, se professor, e vinte e cinco anos, se professora, com proventos integrais;

Art. 201. Os planos de previdência social, mediante contribuições, atenderão nos termos da lei a:

I – cobertura dos eventos de doença, invalidez, morte, incluídos os resultantes de acidentes do trabalho, velhice e reclusão;

Art. 202 É assegurada a aposentadoria, nos termos da lei, calculando-se o benefício sobre a média dos trinta e seis últimos salários de contribuição, corrigidos monetariamente mês a mês, e comprovada regularidade dos reajustes de salários de contribuição de modo a preservar seus valores reais e obedecidas as seguintes condições:

III – após trinta anos, ao professor, e, após vinte e cinco anos à professora, por efetivo exercício de função do magistério;

Art.206 [...]

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de prova e título [...]
(BRASIL, 1988)

A CF/88, portanto, traz em seu bojo o retorno das ideias apresentadas pela EC 18/81, quando o professor gozava o direito de se aposentar com seus proventos integrais. Semelhante entendimento havia sido descartado pelo Decreto nº 89.312, de 23 de janeiro de 1984, que determinava proventos de 95% do salário de benefício, no momento da aposentadoria.

2.2.2 – O Professor e a Emenda Constitucional 20, de 15 de dezembro de 1998

A EC 20/98 trouxe grandes alterações nos direitos dos servidores públicos, inclusive do professor. Especialmente sobre o exercente de cargo de magistério, merece destaque o contido no artigo 40, § 5º, da CF/88, no que concerne à abrangência da redução do tempo de contribuição para os professores de ensino de primeiro e segundo grau e de educação infantil, excluindo os professores universitários:

Art.40 [...]

§ 5º Os requisitos de idade e de tempo de contribuição serão reduzidos em cinco anos, em relação ao disposto no § 1º, III, a, para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de

magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio. (BRASIL, 1998)

Para a aposentadoria especial do exercente das funções do magistério, servidor público, a partir da EC 20/98, não basta o implemento de tempo de contribuição; é também necessário o implemento da idade mínima: 55 anos para o homem, e 50 anos para a mulher. Aos profissionais do magistério em exercício da função, com início anterior à EC 20/98, aplica-se a regra da transição, que retira a redução de cinco anos de contribuição, e tenta compensar com a aplicação do bônus de 17% para o professor e 20% para a professora, a ser calculado sobre o tempo de efetivo magistério trabalhado até a edição da EC 20/98 (DARTORA, 2009).

Entendemos que a inserção da aposentadoria do professor na Constituição Federal assegurou a possibilidade de ele se aposentar com tempo reduzido, nos quesitos idade e tempo de magistério, sem retirar o enquadramento da função como atividade especial. Sendo assim, o professor que, até a promulgação da EC 20/98, contasse com a idade mínima de 55 anos e 30 anos de efetivo exercício no magistério, e a professora, com 50 anos de idade e 25 anos de serviço, poderiam requerer sua aposentadoria nas modalidades especial ou voluntária.

Essa reforma, definida no final da década de 1990 pela EC 20/98, direcionou um contingente elevado de docentes a solicitar sua aposentadoria, congregando-os numa nova categoria de sujeitos, os aposentados precoces. São indivíduos que, no ápice da carreira, com posse de um espaço político dentro da instituição, veem-se induzidos a incorporar, por meio de suas aposentadorias, outra condição, permeada pelo estigma comum da inatividade presente em nossa sociedade ocidental (NERI e DEBERT, 1999). Tal situação antecipa um projeto a princípio ainda distante de ser concretizado e, por isso mesmo, pouco idealizado e planejado, e coloca os professores, segundo Debert (1999, p.62), diante “[...] da realidade contemporânea da aposentadoria precoce, que tem levado um contingente de pessoas relativamente jovens a se aposentar, dissociando cada vez mais a aposentadoria da velhice e criando novas terminologias para agrupar as faixas e idade”.

Exatamente por isso, os professores que exerceram o direito de aposentar-se antecipadamente puderam enxergar a possibilidade de retorno à docência por meio do processo de municipalização do ensino ocorrido em meados dos anos 1990. Aposentados da rede estadual, ou de outras instituições, poderiam participar de novos concursos públicos ou processos seletivos municipais e retornar à carreira docente como professores efetivos, ou mesmo contratados, sem a perda de seus benefícios de aposentadoria.

No próximo tópico, procuraremos demonstrar como ocorreu o processo de municipalização no Estado de São Paulo. Também esclareceremos como ele se configurou como uma possibilidade de volta à docência para professores aposentados.

2.3 – A política de municipalização do ensino e a possibilidade do reingresso de professores aposentados

Um período importante para o entendimento das transformações ocorridas no Estado de São Paulo é o que se estende de 1983 até 1995. Durante esses doze anos, o principal estado do país foi governado pelo PMDB, em três mandatos sucessivos: André Franco Montoro (1983-1987), Orestes Quércia (1987-1991) e Antonio Fleury Filho (1991-1995). Com a justificativa de outorgar maior autonomia às instâncias locais e unidades escolares, as administrações passaram gradativamente a adotar medidas descentralizantes, municipalizando serviços através de parcerias, transformando as Delegacias de Ensino em Unidades de Despesa, as Divisões Regionais, em unidades orçamentárias, e a escola, em órgão deliberativo (MILITÃO, 2005). De acordo com Gadotti,

A Constituição de 1988, pela primeira vez, sem falar de municipalização, dá autonomia aos municípios para a criação de sistemas municipais, situando o município **como espaço real de poder**. A partir de 1988, o município não é mais tratado como mero executor de decisões tomadas em outras instâncias de poder. (GADOTTI, 1996, p.2 – grifo do autor)

Contudo, como revela Militão (2005), a descentralização das responsabilidades não veio acompanhada da necessária descentralização dos recursos para o gerenciamento das incumbências, burlando a própria Constituição de 1988, que redistribuiu a tributação em benefício dos estados e municípios. Somada a isso tudo, Militão (2005) ainda enfatiza a consolidação de políticas clientelistas, a partir do ano de 1997, visando expandir o PMDB nas áreas interioranas, enquanto na capital o partido perdia espaço. Alguns autores, contrários às políticas descentralizantes, denunciam o aumento do poder das elites locais, as quais deixam as políticas sociais vulneráveis ao interesse/desinteresse daqueles que as comandam.

No entanto, a organização da sociedade civil, presente em várias outras discussões durante o processo constituinte, teve sua influência para que a Constituição de 1988 assumisse como características os princípios de descentralização e municipalização, presentes na execução das políticas sociais, inclusive na educação.

Militão (2005) vê a adoção desses princípios como uma forma de reação ao centralismo vivido pelo país no período do regime autoritário, e de valorização da instância local, entendendo-a mais acessível ao controle da sociedade civil. Para a efetivação do processo de descentralização/municipalização, a própria Constituição Federal apontou as possibilidades de participação da sociedade civil organizada, com o estabelecimento da composição de conselhos em todas as instâncias de poder (federal, estaduais e municipais) para a discussão e a elaboração de ações em diferentes setores da sociedade.

O que se entende, porém, por descentralização? Oliveira (2005), com o propósito de aprofundar o conceito, esclarece:

O binômio centralização/descentralização tem como elemento chave a expressão “centro”. Assim, na descentralização estaríamos nos afastando do centro, ou seja, as decisões e as definições de ações para a alocação de recursos, em graus variados de autonomia, seriam tomadas em instâncias outras que não as centrais. (OLIVEIRA, 2005, p.14)

A partir dos estudos de Casassus (1989), Oliveira (2005) descreve três modalidades distintas para a ocorrência dos processos de descentralização: a regionalização, a nucleação e a municipalização. Para Sousa e Faria (2004), a Constituição Federal definiu a tendência de atribuição de maior autonomia aos municípios, confirmada, no campo da educação, alguns anos após, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394, de 1996. Quando se considera a educação, Oliveira (2005, p.167) propõe que, no caso brasileiro, a municipalização compreende três possibilidades:

1. O município pode encarregar-se de todo o ensino, em um ou mais níveis, no âmbito de sua jurisdição;
2. O município pode responsabilizar-se por parte das matrículas, convivendo no mesmo território com a rede estadual;
3. O município pode encarregar-se de determinados programas desenvolvidos junto à rede estadual.

O processo de descentralização teve continuidade a partir do governo de Mário Covas que, em 1996, instituiu um programa de parceria educacional entre o Estado de São Paulo e os municípios, consolidando a municipalização iniciada na década anterior.

Martins (2005), confirmando o que a própria Secretaria de Educação descreve acerca desse processo, relata que as prefeituras que mostravam interesse em participar do programa “não tinham ideia do que significava administrar uma rede maior,

com todos os problemas decorrentes dessa situação”.

Embora a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, não defendesse claramente o processo de municipalização, Oliveira (2005, p.27) adverte que a entidade “passou a pressionar por uma maior participação dos Municípios nas questões educacionais, exigindo maior descentralização, sendo que muitos de seus representantes advogavam a municipalização do ensino”.

Anteriormente à promulgação da legislação federal de 1996, era notório o fato de que no Estado de São Paulo o ensino fundamental continuava quase inteiramente sob a responsabilidade do governo estadual (MILITÃO, 2005). De acordo com Callegari e Callegari (1997), havia um quadro de descumprimento legal por parte da grande maioria dos municípios paulistas que, ou investiam na educação infantil e ensino fundamental e supletivo, ou aplicavam os recursos somente na educação infantil, apesar das determinações constitucionais sobre aplicações mínimas obrigatórias para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e pré-escolar (MILITÃO, 2005). Complementando essa informação, o autor enfatiza que a Emenda Constitucional nº14/96 e sua regulamentação, por intermédio da Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o FUNDEF, compõem um mecanismo claramente indutor à municipalização do ensino fundamental. Oliveira, por sua vez, esclarece como o processo ocorreria:

[...] a Emenda determinou que a União deve aplicar o equivalente a nunca menos que 30% para esta destinação (§ 6º) e que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem destinar 60% para essas atividades; prevê ainda a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, conhecido como Fundo, Fundão ou FUNDEF. (2005, p. 29-30).

Conforme Militão (2005), a criação do FUNDEF, composto, no mínimo, por 15% dos principais impostos e transferências de cada estado e seus respectivos municípios – ICMS, FPE, FPM e IPI-Exportação – trouxe como consequência a possibilidade de o município ‘ganhar’ ou ‘perder’ parte de seu próprio orçamento. De acordo com Guimarães (1998, p. 65), “o critério utilizado para definir quem ‘ganha’ e quem ‘perde’ resulta da diferença entre a contribuição do município para o FUNDEF e o que ele receberia, em função do número de alunos de ensino fundamental que mantém em rede própria”. E, a fim de não “perder” recursos de seu orçamento, ainda segundo Militão (2005), muitos

municípios começaram a aderir ao programa de municipalização desencadeado pela nova legislação educacional.

Oliveira (2005) relata que, na sequência, o governo do estado instituiu, em 1996, o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental – Decreto nº 40.673/96 – autorizando a Secretária da Educação a firmar convênios com os municípios “para a assunção total ou parcial do ensino fundamental da rede pública estadual e da gestão educacional” (Art. 2º). Para evitar o desfalque que o FUNDEF ocasionaria nas finanças municipais, os prefeitos passaram a enxergar a ideia de municipalização do ensino fundamental como tábua de salvação e começaram a assumir as matrículas de 1ª a 4ª série, mediante a assunção de escolas estaduais, via convênio ou pela criação de redes próprias, possibilitando identificar algumas tendências no estado (MILITÃO, 2005).

Segundo dados do MEC e da SEE, no período 1996-2002, a participação dos municípios paulistas na oferta pública das matrículas do ensino fundamental saltou de 12,5% para 37%, enquanto a participação da rede estadual no atendimento desse nível de ensino caiu de 87,5 para 63%. Se, de um lado, não se pode esquecer que a educação nacional preenche um papel fundamental na democratização da sociedade brasileira e que a descentralização é necessária em virtude das características históricas e geográficas de nosso país, por outro, contudo, não se pode deixar de mencionar as consequências negativas das propostas descentralizadoras sobre o sistema de educação nacional, em termos de exclusão da escola e na escola. A lógica descentralizadora não tem se mostrado eficaz na eliminação das desigualdades escolares, atestadas por numerosos estudos desenvolvidos no campo educacional. Sob o abrigo da descentralização, não se oferecem as garantias indispensáveis à igualdade de acesso a uma educação básica de qualidade (MILITÃO, 2005).

Sendo assim, um maior empenho se mostra obrigatório no desenvolvimento de políticas que atendam qualitativamente as necessidades postas pelos municípios, englobando investimento efetivo em programas de formação continuada que possam contribuir para a ação cotidiana do professor, com políticas de inserção e retenção de professores eficazes nas escolas.

Após tratarmos das mudanças ocorridas em relação à aposentadoria, bem como do processo de municipalização do ensino, que proporcionou a abertura de espaço para o reingresso e permanência de professores aposentados no exercício do magistério, no próximo capítulo discutiremos os aspectos que permeiam a vida do aposentado e os ciclos de vida e carreira do professor.

CAPÍTULO 3 – PROFESSORES APOSENTADOS, OS CICLOS DE VIDA E A CARREIRA DOCENTE

3.1 – Os professores e os aspectos da inatividade

Pensar em aposentadoria significa preparar a população que envelhece para mudanças em suas atividades laborativas, que podem continuar ou não após o recebimento do benefício previdenciário, até sua desvinculação total do mercado de trabalho. (DARTORA, 2009).

As diferentes formas pelas quais os sujeitos percebem o trabalho e a aposentadoria podem ser ressaltadas pela história de vida de cada um. Os processos de envelhecimento e de aposentadoria ocorrem de maneiras diversas, com múltiplas interfaces, que estão relacionadas às mudanças na vida social e no mundo do trabalho, à reorganização da vida familiar que se presencia na sociedade contemporânea, ao convívio dentro e fora do trabalho, à rotina laborativa, aos papéis sociais desempenhados, ao *status* do sujeito, ao modo de ser de cada um, aos projetos de vida e a muitos outros fatores (DEBERT, 1999).

O trabalho sempre foi categoria fundamental para o desenvolvimento humano. No entanto, é necessário compreender as transformações nas suas funções, organizações e processos, para entender as percepções e representações do homem sobre a categoria trabalho. A maneira como ele se relaciona com o trabalho faz com que tenha concepções e significados diferentes, pois cada indivíduo dele se apropria de modo diferente. O que irá sustentar essa diferenciação será a forma como o sujeito convive em seu meio social, considerando o seu contexto socioeconômico (SIMÕES, 1999).

Para entender os significados de trabalho e de aposentadoria, é preciso ter clareza sobre as mudanças que vêm ocorrendo no mundo atual, porque elas repercutem na vida do ser humano, no seu modo de ser e agir, pois, como afirma Heller (1994, p. 22), “quanto mais dinâmica é a sociedade, quanto mais casual é a relação do particular com o ambiente em que se encontra ao nascer, tanto mais o homem está obrigado a colocar continuamente à prova sua capacidade vital.”

São muitas as dificuldades do indivíduo que se prepara para vivenciar a sua aposentadoria. Essa ideia tem origens históricas e culturais, uma vez que, há algumas décadas, quem se aposentava, não precisava continuar trabalhando, porque a renda da aposentadoria bastava para o seu sustento, o que hoje em geral não acontece (NERI; DEBERT, 1999).

O aposentado enfrenta preconceitos por ser idoso, e também por estar inativo. E a proposição de ações para reverter esse quadro exige o conhecimento das reais necessidades desses indivíduos e a compreensão acerca do que pensam sobre sua condição de aposentado e sobre o trabalho em sua vida, dado que os desafios são muitos (SIMÕES, 1999).

Segundo Simões (1999), numa sociedade que tem dificuldade em lidar com as diferenças, em relação ao aposentado há ainda muitos estereótipos e mitos, os quais estigmatizam e provocam sentimento de impotência e de exclusão, quando as pessoas são afastadas do mundo produtivo. Para que se construam estratégias de intervenção, por parte dos diversos segmentos da sociedade envolvidos com essa questão, é importante que se desvelem as diversas formas de preconceito, estigma e exclusão, e que sejam socializados os conhecimentos sobre envelhecimento e trabalho.

Nesse sentido, Dartora (2009) revela que a sociedade é contraditória. Por um lado, considera a aposentadoria como um direito e uma conquista do trabalhador, depois de muitos esforços e anos de trabalho. Por outro, desvaloriza o sujeito depois de aposentado, que passa a ser visto como improdutivo e, portanto, inútil. Não raro, porém, o indivíduo que se aposenta, principalmente quando lhe cabe o papel de mantenedor do grupo familiar, precisa continuar trabalhando por necessidade financeira, considerando-se que, para grande parcela dos brasileiros, os valores recebidos com a aposentadoria não cobrem as despesas de sua manutenção e de seus dependentes.

Segundo Zanelli e Silva (1996), os motivos que levam ou não o aposentado de volta ao trabalho são muito complexos. Debert (1999), por exemplo, afirma que o trabalho tem o papel de regulador da organização da vida humana, determinando horários, atividades e relacionamentos pessoais, fundamentais para a vida social, conforme as suas exigências. As atividades exercidas ao longo da vida servem de ponto de referência para as pessoas, sendo difícil desarticular-se delas. Além disso, a atividade remunerada tem um valor muito importante para as pessoas, o que pode dificultar seu afastamento, decorrente da aposentadoria (DARTORA, 2009).

Podemos afirmar que todos esses aspectos são vivenciados de modo geral por grande parte dos aposentados, inclusive pelo professor, que enfrenta, nos dias atuais, grandes dificuldades dentro do seu meio de trabalho e luta contra a desvalorização social de sua categoria. No entanto, mesmo nessas condições, a atividade docente não perde o dinamismo e, por isso, pode ser difícil deixar esse meio para iniciar uma etapa da vida desvinculada das lutas, ou seja, preparar-se para a realidade da aposentadoria.

Os sentimentos expressos e a percepção das próprias necessidades do cotidiano são aspectos relevantes, que exigem compreensão mais aprofundada sobre o trabalho docente (DARTORA, 2009).

Apesar de a profissão docente, de acordo com Gatti (2005), se apresentar em crise há muito tempo, devido a fatores como desmotivação pessoal, tensões organizacionais, imposição de uma postura em face da instabilidade e das incertezas, é ainda através do trabalho cotidiano do professor:

[...] que a sociedade, em geral, realimenta-se no ato de garantir a transmissão e a continuidade da experiência humana, pela comunicação, manutenção ou criação e recriação de saberes selecionados numa dada cultura (GATTI, 1996, p. 85).

Um dado que chama atenção nas pesquisas que tratam do trabalho, da formação e do exercício da atividade docente é a revelação do sentimento de satisfação do professor ao vivenciar cotidianamente a evolução dos alunos. Aspectos como esse muitas vezes não recebem ênfase nos estudos, em virtude da grande valorização dos aspectos negativos presentes no trabalho do professor, os quais são, a cada dia, mais enfatizados pelos meios de comunicação. Mesmo assim, o que há de positivo no trabalho pode ser determinante para que o professor tenha certa dificuldade em aceitar a ideia de se afastar do cotidiano e dos afazeres profissionais, isto é, de se preparar para deixar progressivamente sua atividade docente a fim de dedicar mais tempo a si mesmo.

Os estudos de Lapo (2008) revelam que “o bem-estar é uma possibilidade existente na relação do professor com o seu trabalho”. Segundo a autora, o bem-estar docente é dinâmico e construído na intersecção de duas dimensões:

A dimensão objetiva corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização; e a subjetiva está relacionada às características pessoais do professor e dizem respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças e projetos de vida. A intersecção dessas duas dimensões refere-se às ligações, basicamente virtuais, realizadas por meio das avaliações que o professor faz de si próprio, da atividade que realiza e das condições existentes para o desempenho do trabalho. (LAPO, 2008 p. 4).

Segundo a autora, os estados de bem-estar ou de mal-estar em relação aos

aspectos vivenciados no trabalho dependem de ser o resultado da avaliação dessa interseção positivo ou negativo.

Essa análise nos leva a acreditar que mesmo diante dos conflitos e da complexidade da função docente nos dias de hoje, o professor que se aposenta e retorna à docência avalia como positivos os resultados da interseção das dimensões objetiva e subjetiva, experimentando assim, em seu retorno, um estado de bem-estar docente.

No próximo tópico, buscaremos demonstrar, por meio dos estudos realizados por Deps (1999), Bragança (2004) e Veiga (2007), como foram vivenciados, por professores universitários, os processos de aposentadoria e retorno à cátedra.

3.2 – Os estudos sobre professores universitários aposentados

Durante o processo de constituição do objeto de estudo desta pesquisa, realizamos uma busca em bancos de teses e dissertações, com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca do retorno de professores aposentados à docência. Como já anunciado na introdução desta dissertação, das 2.853 teses e dissertações consultadas, apenas dois trabalhos discorriam sobre a temática de docentes aposentados, e ambos tratavam de professores do ensino superior: um, sobre aposentados no Instituto de Biologia da Unicamp-SP; outro, sobre docentes aposentados da Universidade Federal do Espírito Santo. Além dessas duas pesquisas, também tivemos contato com a investigação realizada por Veiga (2009), com professores aposentados da Universidade de Brasília. Procuramos então conhecer como foram desenvolvidas essas pesquisas para que pudéssemos analisar os aspectos convergentes com nosso estudo.

O pressuposto central da dissertação de mestrado realizada pela pesquisadora Adriana Batista de Souza Bragança, com o título: *“Aposentadoria: a experiência de professores aposentados do Instituto de Biologia da Unicamp”* fundamentou-se na ideia de que homens e mulheres aposentados atribuem significados distintos para trabalho e aposentadoria, o que determina a experiência do afastamento do trabalho, que passa a ser vivido de maneira diferenciada, refletindo, sobremaneira, na fase posterior, isto é, na maturidade. Os sujeitos escolhidos foram três homens e três mulheres, selecionados a partir dos seguintes critérios: ser professor aposentado do ensino superior da rede pública, ter até dez anos de aposentado e estar ainda na ativa.

A abordagem utilizada no estudo foi de natureza qualitativa. Foram usados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário, denominado Ficha de Informações

Gerais (FIG), e uma entrevista semiestruturada, abordando os temas relacionados a trabalho, educação, aposentadoria e velhice/envelhecimento. Os professores envolvidos nessa pesquisa solicitaram sua aposentadoria nos anos de 1990, em razão da insegurança instaurada naquele momento devido à política proposta por uma reforma previdenciária que expunha os direitos a riscos, afetando também os servidores públicos. Sua decisão significou uma saída para evitar perdas salariais, por isso eles não a conceberam como algo esperado e desejado naquele momento. Permaneceram, assim, desenvolvendo suas atividades de docência e pesquisa, agora, sob novas condições: como aposentados e como voluntários.

As circunstâncias que motivaram os pedidos das aposentadorias e o modo como estruturaram suas relações dentro da Unicamp, a partir daquele momento, influenciaram as percepções construídas com relação à aposentadoria em si e à experiência particular desse momento. Somaram-se a isso as crenças disseminadas pela lógica capitalista que atribui ao aposentado uma condição desvalorizada e estigmatizada pelo rótulo da inatividade.

Em decorrência, a questão referente à aposentadoria passa a envolver outro aspecto além do trabalho, o da velhice. Nela, os indivíduos se veem desqualificados, a partir do momento em que, devido à sua capacidade física, não respondem mais às exigências feitas pelas formas de produção capitalista. Não raro, o velho e o aposentado são enquadrados não só como improdutivos para o sistema, mas também como aqueles que devem ser mantidos pela sociedade, reforçando o estigma de inativo, ou seja, não mais produtivo e útil à sociedade. Inseridos nessa mesma lógica, os sujeitos pesquisados, em consequência, aproximam-se da realidade dos demais trabalhadores. Em função disso, também reproduzem as crenças negativas acerca da aposentadoria, associando-a ao “não trabalho” e à velhice, de modo a confundir ambos com a inatividade. Mesmo que essa concepção seja comum a todos os entrevistados e que eles não a considerem favorável ou aplicável à sua vida, por estarem ainda em atividade, cabe destacar que as mulheres, mais que os homens, mostraram ser mais positivas em relação a esses fatos da vida. Como resultado, elas administram mais ajustadamente o afastamento do trabalho, mesmo que isso se dê após alguns anos de aposentadas. As boas condições de saúde da maioria, da mesma forma, fazem-nas encarar o envelhecimento e a velhice de maneira mais natural, assumindo com equilíbrio as consequências do passar dos anos.

A outra pesquisa, uma tese de doutorado intitulada “*A transição à aposentadoria, na percepção de professores recém-aposentados da Universidade Federal do*

Espírito Santo”, teve como objetivo realizar uma análise da experiência de transição à aposentadoria de um grupo de professores universitários, com destaque para três aspectos: percepção de ganho e perda; satisfação no trabalho; fatores determinantes da aposentadoria. Os dados para a pesquisa foram reunidos em basicamente dois grupos: o primeiro, de natureza coercitiva⁴, relacionado à mudança na legislação federal, e o segundo, de natureza não coercitiva.

Foram selecionados como sujeitos da pesquisa, docentes da Universidade Federal do Espírito Santo que se aposentaram após a vigência da Lei do Regime Jurídico Único (Lei nº 8.112/90), restringindo o estudo a professores aposentados entre 1990 e 1991, ou que estavam em processo de aposentadoria nesse período, compondo um universo de 134 docentes, sendo 80 do sexo feminino e 54, do sexo masculino. A pesquisa teve caráter qualitativo e o instrumento de coleta de dados foi um questionário (questões abertas/fechadas). As análises foram realizadas com base na técnica de análise de conteúdo. As considerações finais da tese demonstraram que a adaptação à aposentadoria depende de uma duplicidade de fatores: as características da transição nela mesma - dos ambientes de pré-transição e pós-transição - e as características dos indivíduos. A pesquisadora concluiu que as características da transição se destacaram em decorrência das circunstâncias em que ocorreram as aposentadorias. Ficou evidenciada a importância do aspecto econômico nas decisões de aposentadoria. Preservar o direito de se aposentar por tempo de serviço foi também motivo determinante na opção pela aposentadoria. Outro dado é que o sentimento de ganho decorrente da aposentadoria sobrepujou o das perdas, possivelmente pela idade relativamente jovem dos sujeitos.

O outro estudo, realizado por Veiga (2007), foi publicado em forma de livro com o título: “*Docentes Universitários Aposentados: Ativos ou Inativos?*” Seus principais objetivos foram: compreender e interpretar a identidade de um grupo de professores aposentados da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UNB; analisar o processo de construção dos saberes profissionais; examinar como foram suas trajetórias profissionais; avaliar as contribuições desses profissionais para a construção de uma proposta de formação continuada voltada para os docentes universitários.

A pesquisa teve caráter qualitativo, com a aplicação de questionários e entrevistas junto a 12 docentes aposentados. Os docentes relataram que, mesmo após a aposentadoria, continuam produzindo intelectualmente, com o intuito de satisfazer a

⁴ **Natureza coercitiva** - quando os indivíduos são obrigados a seguir padrões determinados pela sociedade – informação presente na tese.

necessidade de permanecer atuando. Outro aspecto revelado é que eles alimentam perspectivas de continuidade e investimento pessoal e profissional.

A autora esclarece que os docentes pesquisados confirmaram em seus depoimentos a importância dos saberes da experiência, ratificando o atual reconhecimento de que o professor se desenvolve pelo seu trabalho e ao longo da carreira. Os docentes acreditam que a maturidade não se identifica com incapacidade, isolamento, anacronismo nos hábitos e gestos. Na realidade, os professores aposentados dessa pesquisa são pessoas ativas, contemporâneas no pensar e no agir, participativas na vida acadêmica, cultural e social.

Dos doze docentes pesquisados, oito retornaram à docência no ensino superior, em instituições particulares de ensino. A análise realizada por Veiga (2007) demonstra que existe uma grande insatisfação por parte dos docentes no que se refere à precariedade de suas aposentadorias, pois são obrigados a buscar diferentes espaços de atuação, marcadamente nas faculdades privadas, para complementar os baixos salários recebidos. Outro aspecto interessante presente no trabalho de Veiga (2007) é a realização de uma análise comparativa com os estudos realizados por Michael Huberman, acerca dos ciclos de vida e da carreira docente.

As pesquisas realizadas por Bragança (2004), Deps (1999) e Veiga (2007) apresentam pontos que poderão se relacionar com o processo vivenciado pelas professoras deste estudo, no momento de suas aposentadorias e retorno à docência, como, por exemplo, a forte presença dos aspectos relacionados com inatividade e ociosidade, os quais vêm sendo agregados atualmente à vivência da aposentadoria. Outro item diz respeito aos aspectos financeiros e à necessidade de acrescentar à aposentadoria o salário de professor em exercício. Embora os salários dos docentes universitários sejam melhores do que os dos professores da educação básica, na pesquisa de Veiga (2007), os professores entrevistados são muito firmes quando falam da precarização do trabalho no magistério. Esse pode ser um dado presente também em nossa pesquisa.

Conhecendo as pesquisas realizadas com professores aposentados no ensino superior, passamos em seguida ao aprofundamento da análise sobre os estudos do ciclo de vida e da carreira docente, principalmente no que se refere ao final da carreira e ao processo de desinvestimento, sereno ou amargo, da profissão.

3.3 – O final da carreira docente: desinvestimento amargo ou sereno?

Existem várias maneiras possíveis de considerar a vida profissional dos

professores. A perspectiva clássica de carreira é uma delas. Tardif (2003), por exemplo, compreende carreira docente como uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional. Já Huberman (1992) destaca que o conceito de carreira apresenta vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, ele é mais localizado, mais restrito ao estudo da vida de uma série de indivíduos. Por outro lado, comporta uma abordagem psicológica e sociológica. Trata-se de estudar o percurso de uma pessoa numa organização e de compreender como suas características exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

Nessa perspectiva, Gonçalves (1992) aponta que os estudos sobre a carreira docente inserem-se no quadro mais vasto das teorizações sobre os ciclos de vida humana. O autor salienta que tais estudos têm procurado desvendar o universo profissional dos professores, por referência a um contexto social, em que se entrelaçam as vertentes pessoal e interpessoal: a individual – centrada na natureza do eu, construído na esfera consciente e inconsciente, e a grupal ou coletiva – construída sobre as representações do campo escolar, influenciando-as e determinando-as.

Entretanto, Huberman (1992) afirma que o desenvolvimento de uma carreira significa um processo e não uma série de acontecimentos. Ele ressalta que, para alguns, o processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades. Sob a concepção de carreira como um processo complexo, em que fases da vida e da profissão se entrelaçam ao longo da vida, a carreira assume um formato de percurso docente. Segundo Kruger (2007), esse percurso, ou trajetória dos professores, estabelece marcos como a entrada na vida adulta, a consolidação no mundo adulto e a preparação para deixar os comandos do mundo. No decorrer das etapas, podem ocorrer transformações na carreira docente que estão relacionadas com vivências amplas da dimensão pessoal e grupal.

Apesar dos estudos e estudiosos citados, Huberman (1992) revela que a investigação sobre a carreira docente é ainda recente e há necessidade de continuar a estudá-la, já que existe carência de estudos. A investigação considerada pioneira na área e geradora dos demais estudos foi a desenvolvida por ele, que é um dos autores que se destaca por seus trabalhos acerca do ciclo de vida profissional dos professores, estudando sequências vividas no exercício da profissão e propondo o estudo da evolução desse profissional a partir de etapas ou fases bem definidas e ligadas a momentos importantes de sua vida pessoal.

Após analisar as cinco classificações de percurso e/ou ciclos de

desenvolvimento profissional do docente propostos pelas investigações de Huberman (1992), Gonçalves (1992), Barone et al.(1996), Stroot (1996) e Nascimento e Graça (1998), Krug (2005) concluiu que a classificação de Huberman é a mais completa e detalhada em relação aos demais autores estudados. Considerou também que as cinco classificações estudadas não são adequadas à realidade brasileira, dado que, em nosso país, em termos de anos de trabalho, a carreira docente é geralmente diferenciada, pois, enquanto no Brasil ela tem a duração de 25 a 30 anos, nos outros países, ela se estende por 35 anos ou mais. Assim, considerando que a vida do professor representa uma área de investigação com cada vez mais espaço na comunidade acadêmica, existe, em particular, uma curiosidade enorme em saber como acontece o percurso profissional do docente.

Nesse sentido, este estudo, voltado para a análise dos professores aposentados, enfocará a fase denominada por Huberman (1992) como a de “desinvestimento na carreira”, ou seja, a última dentro da relação de ambições e ideais presentes na carreira do professor. Esse estágio, que poderá ser vivido de maneira negativa ou positiva, corresponde, respectivamente, segundo o autor, a um “desinvestimento amargo” ou “desinvestimento sereno” da profissão. Na realidade, ele se caracteriza por um processo de mudança de ideais por parte do professor, que deixa de investir na carreira.

Huberman (1992) afirma que, quando o desinvestimento acontece de forma serena, os professores desvinculam-se da profissão sem lamentações e passam a dedicar mais tempo para cuidar de suas vidas. Já o desinvestimento amargo é marcado por frustrações e desilusões provenientes dos resultados obtidos no desenvolvimento do trabalho.

Pensando na realidade da atual escola pública brasileira, onde os professores se defrontam com muitos dilemas e novas atribuições, é possível que no final de suas carreiras eles passem pelo processo de desinvestimento amargo, em função dos aspectos negativos presentes no meio escolar. Por outro lado, porém, existe também a possibilidade de vivenciarem um desinvestimento sereno de sua profissão, desde que, ao avaliarem a sua carreira segundo a proposta de Lapo (2008), o resultado do balanço entre as dimensões objetivas e subjetivas seja positivo, o que lhes garante vivenciar o bem-estar na profissão, de forma que se desligar do trabalho não se torna um processo tão conflituoso e, tampouco, retornar à docência após a aposentadoria representará uma decisão penosa.

Outros estudos foram realizados na área dos ciclos de carreira, sendo um deles o de Cavaco (1995), que pesquisou a trajetória de vida pessoal e profissional de professores portugueses de diferentes idades e anos de exercício no magistério. Segundo a autora, quando o professor chega ao final da carreira, ele entra em uma fase em que tende a

avaliar com realismo o mundo do trabalho, articulando-o com o universo do trabalho e referindo-se à sua experiência de vida com desalento e ceticismo.

Nesse sentido, dois caminhos são possíveis: o estabelecimento de uma rotina de trabalho e um intenso envolvimento com a dimensão burocrática do trabalho, ou, ao contrário, a aceitação das inquietações e indagações como desafios que o conduziriam à busca de uma revalorização pessoal.

A valorização de docentes mais experientes vem sendo demonstrada pela implementação de políticas de retenção de professores eficazes nas escolas em outros países. O relatório publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, no ano de 2006, demonstra que em 32 países essa retenção ocorre, não só em decorrência do baixo nível de ingresso na carreira, como também pela valorização da experiência dos profissionais no aconselhamento de colegas menos experientes para lidar com os problemas com que se deparam na escola.

No Brasil, ainda não há uma política voltada para a valorização do professor aposentado. No intuito de contribuir para o estabelecimento de ações que o valorizem é que buscaremos descobrir quais os motivos que levaram as professoras aposentadas participantes deste estudo a retornarem ao exercício da docência após a aposentadoria.

CAPÍTULO 4 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Quando falamos sobre a metodologia de uma pesquisa nos remetemos ao processo pelo qual o pesquisador construiu o conhecimento, munido dos instrumentos e técnicas de pesquisa. Ao apresentá-la, buscamos demonstrar o caminho do pensamento e a prática exercida na apreensão da realidade, processo que inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidas pelo pesquisador para que se possam alcançar os objetivos propostos. Diante disso, podemos considerar a metodologia como uma forma de discurso que apresenta o método escolhido para o encaminhamento da pesquisa (MINAYO, 1994).

Neste capítulo, portanto, descrevemos o percurso metodológico desenvolvido neste estudo, com o intuito de responder a questão: Quais são os motivos que levam um professor aposentado a retornar ao exercício da docência?

Com base nesse questionamento, a pesquisa, como já citado anteriormente, tem como objetivo geral investigar a situação dos professores dos anos iniciais aposentados que retornaram à docência na rede municipal de ensino de Presidente Prudente e de Presidente Bernardes, municípios situados na região sudoeste do Estado de São Paulo. Procura ainda compreender os motivos que levaram os professores a se aposentar, bem como identificar e analisar os motivos que os levaram a retornar ao exercício da docência na rede municipal de ensino.

Rememorar os objetivos, neste momento, é um fator pertinente para que possamos analisar e entender melhor o caminho trilhado nesta pesquisa. Passamos agora a apresentar o delineamento metodológico, a descrição do processo de elaboração dos instrumentos de pesquisa, bem como a testagem, a aplicação dos instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados para o tratamento e a análise dos dados.

4.1 – O delineamento metodológico da investigação

Sob o ponto de vista de Esteban (2010, p.127), entendemos que nosso estudo acerca do retorno de professores aposentados ao magistério procede como uma pesquisa qualitativa que, segundo a autora, se trata de “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos”, pois pretendemos estudar um fenômeno educativo, ligado ao depoimento de professoras experientes que passam a viver um novo início de carreira.

Bogdan e Biklen (1994, p.47) também tratam do tema quando afirmam que os estudos qualitativos têm como fonte principal de dados o ambiente natural e constituem o investigador como seu instrumento principal:

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Para entender melhor os motivos que levam as professoras aposentadas envolvidas neste estudo a retornarem ao magistério, é necessário entender o processo vivido até o momento da volta. Com esse intento, enfatizamos o pensamento de Rosa e Arnoldi (2008), para quem toda pesquisa implica o preenchimento de três requisitos básicos, que seriam:

- A existência de um questionamento, ou hipóteses levantadas a respeito de um determinado tema, que deverão ser solucionadas por meio de resultados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa.
- A descrição e elaboração de uma gama de procedimentos, métodos ou técnicas que permitam responder às perguntas anunciadas.
- O estabelecimento de uma interrelação entre entrevistador e entrevistado para que se crie o vínculo e o grau de confiabilidade, resultando em dados fidedignos para a pesquisa.

Segundo as autoras, um dos maiores dificultadores referentes à realização das pesquisas é a falta de justificativa e autonomia na escolha dos procedimentos metodológicos, quando eles levam a uma coleta de dados excessiva, desvinculada dos objetivos propostos pela pesquisa. Em decorrência disso, os pesquisadores se veem, no momento da análise, com um aglomerado de informações que não lhes será útil e com falta de respostas às questões e hipóteses anunciadas na pesquisa.

No caso desta pesquisa, foi necessário um aprofundamento dos relatos das professoras aposentadas para que pudéssemos afirmar com certeza os motivos que as levaram a reiniciar o trabalho docente após a aposentadoria.

4.2 – Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Quando optamos pela abordagem qualitativa em um estudo, podemos adotar um leque variado de instrumentos de coleta de dados, por isso é preciso que o pesquisador tenha claros seus objetivos para que possa empregar o tipo de instrumento adequado à investigação a que se propõe. No caso desta pesquisa optamos pelo uso de entrevistas semiestruturadas, pois, segundo as pesquisadoras Rosa e Arnoldi (2008), esse tipo de técnica permite um questionamento mais profundo e também mais subjetivo, tendo em vista que, embora as questões sigam uma formulação flexível, a dinâmica acontece naturalmente e é possível perceber as minúcias que permeiam o discurso dos sujeitos.

Segundo Szymanski (2008), a entrevista é geralmente um momento de encontro entre pessoas que buscam informações a respeito de um determinado tema. Seja qual for o tipo de entrevista escolhida pelo investigador, encontrar-se-á certo grau de intencionalidade e interação social como aspectos essenciais do processo de organização e construção, tanto das perguntas (no caso do entrevistador), como das narrativas (no caso do entrevistado). A autora revela que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, na qual estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e constituição de sentido para os protagonistas - entrevistador/es e entrevistado/s. Quem pesquisa tem uma intencionalidade que vai além da mera busca de informações: pretende criar uma situação de confiança para que o entrevistado se torne mais receptivo, isto é, passar uma imagem de credibilidade, de forma que o interlocutor se sinta à vontade e colabore, trazendo dados relevantes para sua pesquisa.

Outros autores como Triviños (1987) e Manzini (1990) têm tentado definir e caracterizar o que vem a ser essa técnica. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica levantar questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, cujo foco principal seria colocado pelo investigador-intervistador. A partir das respostas dos informantes, os questionamentos se desdobrariam em novas hipóteses. Segundo o autor, ela “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Manzini (1990), por sua vez, aponta que a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais,

complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre porque as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. O ponto comum, para ambos os autores, é a necessidade de prever um rol de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. O roteiro, então, serviria para, além de coletar as informações básicas, auxiliar o pesquisador a se organizar para o processo de interação com o informante.

4.2.1 – A elaboração dos roteiros de entrevista

A principal função do roteiro é facilitar a condução da entrevista para o objetivo pretendido, além de, segundo Manzini (1990), ter outras funções como:

- Auxiliar o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista;
- Auxiliar, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade.

Dessa forma, o roteiro de entrevistas auxilia a organização da interação social no momento da entrevista, garantindo a coordenação dos conceitos e evitando o esquecimento de algum item ou pergunta no decorrer do trabalho.

No momento da elaboração do roteiro, o pesquisador deve estar atento a questões que envolvem a linguagem. Intimidade com a população entrevistada é um fator importante para facilitar a comunicação. Uma boa maneira de perguntar é ser direto e simples. A clareza do roteiro dependerá da forma como as perguntas são redigidas. Ao selecionar as perguntas e ao redigir o roteiro, é preciso fazer uma análise das dificuldades de elaboração mental a que o entrevistado está sujeito. Simples mudanças na forma de se perguntar podem deixar o entrevistado mais à vontade para responder à indagação (MANZINI, 1990).

Para que pudéssemos ter mais clareza acerca dos questionamentos que iríamos fazer às professoras, construímos, para a primeira entrevista, uma matriz metodológica com base na questão da pesquisa e nos objetivos, sendo que os objetivos específicos funcionariam como eixos norteadores das perguntas, voltados à consecução do objetivo geral proposto. A construção dessa matriz proporcionou maior clareza com relação aos questionamentos que deveriam ser realizados, principalmente no que compete à vinculação das indagações aos dois itens baseados nos objetivos específicos: I – motivos para os professores se aposentarem e II – motivos para os professores retornarem à docência.

A utilização da matriz tornou-se mais importante na segunda etapa da pesquisa, quando elaboramos um roteiro de entrevista para cada professora participante. Assim pudemos atrelar os objetivos aos diferentes questionamentos dirigidos às professoras, com o fim de aprofundar o que já havia sido dito, ou ainda, para saber que novas informações deveriam ser buscadas. Podemos dizer que esta foi uma tarefa difícil, mas que acabou por se tornar um pouco menos trabalhosa, com o auxílio dessas matrizes. A partir delas, pudemos refletir e interligar o que já havia sido anunciado com o que ainda teria que ser questionado para que pudéssemos contemplar os objetivos propostos por esta pesquisa.

4.2.2 – O teste piloto da entrevista

O momento da testagem do instrumento de pesquisa, antes de sua utilização definitiva, é muito importante, pois além da correção de informações que podem gerar dualidade de sentido, o pesquisador tem a oportunidade de experimentar a forma como deve conduzir uma entrevista.

No caso desta pesquisa, nos dias 25 e 26 de outubro de 2011, foi realizado o teste piloto com o instrumento que seria utilizado na primeira etapa, já que essa entrevista contava com um roteiro único para todas as professoras participantes. Contamos, nessa fase, com a participação de três professoras aposentadas do município de Presidente Bernardes que não fazem parte deste estudo. Após as entrevistas, perguntamos se elas tiveram dúvidas em relação aos questionamentos e, principalmente, quais foram suas impressões na realização da testagem. Em seguida, as informações foram transcritas para que pudéssemos adequar as perguntas aos objetivos de nosso trabalho e, assim, realizar finalmente as entrevistas com a população definida para esta pesquisa.

Na segunda etapa, realizamos cinco entrevistas semiestruturadas diferentes, cujo roteiro foi construído e discutido, com minha orientadora, a partir de aspectos que mereciam ser aprofundados, ou de possíveis dúvidas que precisavam ser esclarecidas.

4.3 – A seleção das professoras participantes da pesquisa

A princípio, esta pesquisa seria desenvolvida apenas no município de Presidente Prudente, e trabalharíamos com todas as professoras aposentadas do município, num total de seis docentes. O contato inicial foi feito por meio de uma lista fornecida pela

SEDUC (Secretaria de Educação Municipal de Presidente Prudente). No mês de abril de 2011, visitamos as escolas onde elas lecionavam e tivemos a informação de que três professoras haviam se aposentado novamente. O município contava, portanto, com apenas três professoras aposentadas em exercício e, em virtude desse pequeno número de sujeitos, decidimos incorporar o município de Presidente Bernardes a esta pesquisa, visto que lá havia seis professoras aposentadas em exercício, incluindo as três com quem já havíamos realizado o teste piloto. Ficaram, então, selecionadas como participantes desta pesquisa, seis professoras aposentadas em exercício, sendo três de Presidente Prudente e três de Presidente Bernardes.

É importante dizer que para o resguardo da identidade das professoras participantes cada uma escolheu um nome fictício de sua preferência, e é com essa nomenclatura que as citaremos na análise dos dados. As professoras de Presidente Bernardes escolheram os nomes: Chalimar, Nicole e Carolina; e as professoras de Presidente Prudente optaram por: Flor do Campo, Renata e Luciana.

4.4 – A realização das entrevistas

4.4.1 – As entrevistas da primeira etapa

As entrevistas foram realizadas individualmente com as seis professoras. Inicialmente entrevistamos as professoras de Presidente Prudente, nesta sequência: Flor do Campo, Luciana e Renata. Com duração média de 35 minutos, as entrevistas, gravadas, aconteceram nos seus locais de trabalho, em horários determinados por elas e pela coordenação de cada escola. A primeira ocorreu no dia 16, a segunda, no dia 18 e a terceira, no dia 20 de maio de 2011.

Antes de cada entrevista, foi feita uma pequena apresentação sobre a pesquisa e sobre mim. As percepções com relação a este momento foram positivas, em função de as professoras possuírem um nível de confiabilidade em nossa instituição (UNESP) e por conta de me apresentar, não só como pesquisadora, mas também como professora em exercício nos anos iniciais, sendo assim semelhante a elas.

As professoras de Presidente Bernardes foram entrevistadas nesta ordem: Nicole, Chalimar e Carolina. Os encontros duraram em média 30 minutos e, enquanto as entrevistas com Nicole e Carolina ocorreram no ambiente escolar, a de Chalimar foi em sua

residência, tendo acontecido nos dias 23 e 24 de maio de 2011. O procedimento de apresentação da pesquisa e da pesquisadora se deu da mesma maneira que havia sido realizada com as docentes de Presidente Prudente. A impressão que ficou foi que elas se sentiram participando de uma conversa entre colegas, já que me conheciam, em função de ser professora no município de Presidente Bernardes.

Após a finalização das entrevistas semiestruturadas nos dois municípios, as informações foram transcritas, incorporadas ao relatório de qualificação e, assim, submetidas às contribuições da banca examinadora. Após a prova, e acatando os preciosos pareceres dos examinadores, ficou decidido que faríamos entrevistas de aprofundamento. Mapeadas as informações obtidas no primeiro contato com as professoras, construímos as questões de aprofundamento que orientaram a construção do roteiro de entrevista para cada uma delas.

4.4.2 – As entrevistas de aprofundamento

Assim como as entrevistas semiestruturadas da primeira etapa, as entrevistas de aprofundamento também foram gravadas e realizadas individualmente. Ao contrário da primeira etapa, iniciamos o trabalho no município de Presidente Bernardes, entrevistando Chalimar, Nicole e Carolina, nessa sequência. Tendo durado em média 25 minutos cada, as entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho das professoras, nos dias 25, 26 e 30 de agosto de 2011, e a percepção em relação a esse momento foi muito positiva, pois senti uma maior abertura para o diálogo.

Das entrevistas efetivadas em Presidente Prudente, participaram apenas Flor do Campo e Luciana. Não contamos com a participação de Renata, em virtude de ela ter requerido sua segunda aposentadoria no mês de julho de 2011. As duas entrevistas tiveram em média a duração de 30 minutos cada uma e foram realizadas também nas escolas, a primeira, no dia 12, e a segunda, no dia 16 de setembro de 2011. As datas foram marcadas de acordo com a possibilidade de atendimento de cada instituição, agendadas com as coordenadoras pedagógicas das unidades onde as professoras lecionam. As impressões sobre a conversa com as professoras de Presidente Prudente foram ótimas, em virtude de uma recepção mais calorosa, que proporcionou um ambiente bastante harmonioso, tendo as entrevistadas se sentido mais à vontade para responder aos nossos questionamentos.

4.5 – Procedimentos para o tratamento e análise dos dados obtidos

Terminada a etapa de coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas, passamos ao tratamento e à análise dos dados. As informações referentes ao perfil das professoras aposentadas foram tabuladas com o auxílio do programa *Microsoft Office Excel*, com o qual pudemos construir as figuras que, por sua vez, auxiliam os leitores a obter uma visão geral dos sujeitos desta pesquisa.

As demais questões presentes no roteiro das entrevistas semiestruturadas da primeira etapa, bem como no das de aprofundamento, foram analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2002, p.38), compõe “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Muito utilizado nos estudos qualitativos por facilitar o entendimento da mensagem principal do conteúdo levantado na coleta de dados, esse tipo de análise teve sua origem no final do século passado. Suas características e diferentes abordagens, entretanto, foram desenvolvidas, especialmente, ao longo dos últimos cinquenta anos (MORAES, 1999). Complementando, Moraes (1999) acrescenta que a análise de conteúdo não constitui uma simples técnica, mas pode ser considerada como uma metodologia variada e em permanente revisão.

Para Bardin (2002), a análise de conteúdo visa ponderar as características de uma mensagem, submetendo-a a receptores distintos, ou aos mesmos receptores, porém, em situações diferentes, analisando o contexto, isto é, as condições que induziram ou produziram a mensagem, o significado de conceitos sociológicos nela presentes, bem como sua influência social. Segundo o autor, os principais aspectos da estratégia metodológica da análise de conteúdo são:

- ter como base os objetivos específicos;
- utilizar a leitura analítica como instrumento;
- elaborar um mapeamento dos dados (que o autor chama de pré-análise);
- realizar análise textual e temática;
- efetivar a análise propriamente dita;
- categorizar (*a priori* ou *a posteriori*) os elementos para a análise;
- desenvolver o tratamento das informações.

Em função da necessidade de uma abordagem mais aprofundada dos discursos das professoras aposentadas, entendemos que a técnica de análise de conteúdo seria

a mais apropriada, pois oferece os procedimentos necessários para que o pesquisador interprete a mensagem em seus detalhes.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segundo Minayo (1994), podemos apontar três finalidades para a análise de dados: a primeira seria promover a compreensão dos dados obtidos; a segunda implicaria a confirmação ou não dos pressupostos da pesquisa, ou mesmo a resposta aos questionamentos formulados; e a terceira estaria voltada para a ampliação do conhecimento sobre o assunto pesquisado. É com base nestas finalidades que buscamos analisar os dados desta pesquisa.

Vale ressaltar que a análise dos dados de uma pesquisa não deve ser considerada como um processo acabado, pois depende da visão que cada pesquisador possui acerca das informações obtidas e do momento histórico vivido. Se um pesquisador a realiza em determinado momento, e após alguns anos retoma essa análise, provavelmente encontrará novos pontos para serem discutidos. Entendemos, por isso, que nossa função neste trabalho é tentar esgotar ao máximo as interpretações acerca das falas das professoras aposentadas, mas em momento algum defini-las por completo, como finalizadas.

Neste capítulo apresentaremos os resultados desta pesquisa, analisados com base no referencial teórico assumido, nos objetivos da investigação e na interpretação do material coletado. A apresentação e a discussão dos dados foram organizadas em três eixos norteadores, baseados nos objetivos específicos.

O primeiro eixo abrange o delineamento do perfil das professoras aposentadas, com o levantamento de dados sobre: sexo, idade, tempo de exercício no magistério, cidade que reside, tipo de formação (curso de graduação), ambiente de trabalho público/privado, situação profissional efetivo/contratado, pedidos de afastamento do trabalho e funções desenvolvidas no decorrer da carreira. No segundo eixo, discutimos os dados relativos aos motivos que levaram as professoras aposentadas a efetivarem o pedido de aposentadoria. E, no terceiro eixo, apresentamos e discutimos as informações referentes aos motivos que levaram as professoras aposentadas a retornarem ao exercício da docência após a aposentadoria.

Diante disso, neste momento, conheceremos alguns aspectos referentes aos municípios de Presidente Bernardes e Presidente Prudente, e em seguida, iniciaremos a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa.

5.1 - Os municípios onde a pesquisa foi realizada

5.1.1 - O município de Presidente Bernardes

O município de Presidente Bernardes, com uma área total de 77.300 ha, localiza-se no oeste do Estado de São Paulo, a 578 km da capital, e foi fundado em 1º de novembro de 1919. Sua população, no ano de 2010, era de 14.640 habitantes, sendo 30,7%, ou seja, 4.488 residentes na zona rural, segundo o censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Atualmente, o município de Presidente Bernardes é responsável pelo atendimento de todo o Ensino Fundamental. Para que isso fosse possível, o processo de municipalização do ensino teve início com a aprovação do Projeto de Lei nº 3/97, de 05 de fevereiro de 1997, quando por meio da Lei nº 1.597 o poder executivo municipal foi autorizado a celebrar o convênio com o governo de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, objetivando a implantação de programas na área de educação.

Segundo informações fornecidas pelo atual secretário de educação municipal de Presidente Bernardes, após a assinatura desse convênio, em setembro de 1997, o município assumiu a total responsabilidade pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental.

Segundo dados obtidos no site do IBGE, 1.602 crianças estavam matriculadas no Ensino Fundamental no ano de 2010, e os docentes vinculados ao município, no mesmo ano, eram 80, dentre os quais havia seis professoras aposentadas que continuam em exercício em sala de aula. Dessas seis professoras, três participaram do teste piloto realizado no mês de abril de 2011 e as outras três são participantes desta pesquisa.

5.1.2 - O município de Presidente Prudente

O município de Presidente Prudente localiza-se no oeste do Estado de São Paulo, foi fundado em 14 de setembro de 1917 e, segundo dados do IBGE, contava com uma população de 207.625 habitantes no ano de 2010.

O processo de municipalização do ensino teve início em Presidente Prudente no ano de 1998, quando a Secretaria de Educação Municipal assumiu os alunos de 1ª série não atendidos pela rede estadual, por não terem completado ainda os sete anos,

exigência estabelecida pelo Estado para o ingresso no Ensino Fundamental I. Essas classes passaram a funcionar em unidades municipais. No ano seguinte, o município assinou o convênio com a Secretaria de Estado da Educação, municipalizando apenas algumas escolas de Ensino Fundamental I. No momento atual, o município é responsável pelo total atendimento das crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Segundo dados do IBGE, o número de alunos matriculados nesses níveis de ensino no ano de 2010 foi de 14.198, atendidos por cerca de 840 docentes vinculados ao município, no mesmo ano. No início do ano de 2011 havia seis professoras aposentadas em exercício na sala de aula. No mês de abril do mesmo ano, restaram apenas três delas, que são participantes desta pesquisa.

Conhecendo um pouco sobre as características dos municípios de Presidente Bernardes e Presidente Prudente, passamos agora ao delineamento do perfil das professoras envolvidas nessa pesquisa.

5.2 – O perfil das professoras aposentadas participantes da pesquisa

Traçar o perfil das professoras aposentadas participantes desta pesquisa é importante, pois nos leva a conhecer melhor determinados aspectos como, por exemplo, a idade e o tempo de carreira, fatores determinantes em função dos saberes acumulados durante todo o período de vida como docente, bem como aqueles relacionados ao momento da vida em que efetivaram as suas aposentadorias. Procuraremos, a partir de agora, aprofundar o conhecimento sobre quem são as docentes aposentadas que aceitaram participar deste estudo.

Para que pudéssemos manter o sigilo acerca da identidade das participantes, como já dissemos, pedimos a elas que escolhessem um nome fictício. Pudemos contar, portanto, com três professoras do município de Presidente Prudente, citadas no trabalho como Flor do Campo, Luciana e Renata. Já as três professoras de Presidente Bernardes optaram pelos nomes Chalimar, Nicole e Carolina. Como se vê, todas as docentes envolvidas na pesquisa são do sexo feminino e, por isso, o gênero correspondente será usado quando fizermos menção a elas.

A vinculação da mulher ao magistério pode ser justificada com base nas discussões de vários autores como Almeida (1996), Chamon (1996), Tambara (1998), Durães (2002) e Muniz (2003), entre outros. Almeida (1996) se refere à “feminização do magistério primário” para explicar a grande presença de mulheres na função docente e a expansão da

mão de obra feminina nos postos de trabalho em escolas e nos sistemas educacionais, assim como a frequência da Escola Normal, vinculadas a traços culturais que favoreceram essa situação.

Já Tambara (1998) analisa o magistério sob a ótica do gênero, afirmando que a “feminilização” da profissão ocorreu pela “identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário”, num movimento de colagem das características próprias do sexo feminino ao magistério. Para o autor, a Escola Normal foi a grande responsável por esse processo de constituição da forma feminina, envolvendo o assemelhamento da docência com o trabalho doméstico, a dependência e a fragilidade.

Com relação à idade das professoras aposentadas participantes desta pesquisa, apresentamos os dados presentes na Figura 1, a seguir.



Figura 1 – Idade das professoras aposentadas no ano de 2011

Podemos observar na Figura 1, que a professora Renata, que se aposentou, pela segunda vez, no ano de 2011, e por esse motivo não participou da segunda etapa desta pesquisa, é quem possui a idade mais avançada, 60 anos. Quando a entrevistamos, perguntamos sobre a sua permanência no magistério, e ela apresentou, como motivo do pedido de sua segunda aposentadoria, o cansaço de muitos anos de trabalho e idade.

O abandono do magistério por meio da aposentadoria ocorre de formas diferentes dependendo do país em que o professor vive. O relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos - OCDE (2006, p. 215) aponta que, em alguns países,

A idade para obter benefícios previdenciários plenos situa-se geralmente entre 60 e 65 anos, em uma faixa que vai de 53 anos (na Eslováquia, para professores do sexo feminino) a 67 anos (na Noruega). Entretanto em todos os países é possível aposentar-se antes dessas idades, recebendo alguns benefícios previdenciários. A média atual de idade de aposentadoria entre os professores é geralmente bem baixa – por exemplo, 54 anos em Israel, e 56 anos, em Quebec.

Com base em estudo de Dartora (2009), podemos dizer que no Brasil os professores podem se aposentar com idades inferiores, em relação a outros países, recebendo benefícios previdenciários plenos. Uma professora brasileira pode requerer a sua aposentadoria com 50 anos de idade, desde que tenha comprovado 25 anos de exercício no magistério. Nesta pesquisa, de maneira geral, pudemos perceber que as professoras com mais idade são provenientes do município de Presidente Prudente: Renata (60 anos) e Flor do Campo (59 anos). A idade informada pelas professoras Renata, Flor do Campo, Nicole, Carolina, Luciana e Chalimar sugere que elas se aposentaram no tempo mínimo de idade determinado pela legislação previdenciária para a aposentadoria de professores do sexo feminino, que é de 50 anos. Assim, percebemos uma pequena aproximação com a política previdenciária desenvolvida na Eslováquia.

Outro fator importante apresentado no relatório OCDE (2006) diz respeito à informação de que em quase todos os países os professores podem trabalhar em escolas públicas além da idade regular de aposentadoria. Segundo o documento:

Em alguns casos, há um limite de idade para essa opção (por exemplo, até 65 anos na França; 67 anos na Suécia; e 70 na Dinamarca e na Noruega. Em Israel, após a idade de aposentadoria, os professores podem trabalhar apenas por até 30% do horário de um professor em tempo integral. (OCDE, 2006, p. 215).

Já no Brasil, de acordo com a Lei nº 8.213⁵, tanto professores como os demais profissionais podem usufruir o direito de permanecer no trabalho ou a ele retornar,

⁵Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 – dispõe sobre planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

após a aposentadoria, por tempo indeterminado. O único tipo de aposentadoria não contemplado pela lei é a aposentadoria por invalidez, visto que a causa do afastamento da função é a incapacidade de desenvolvê-la, por motivos físicos ou psíquicos.

Obtivemos também as informações acerca da idade e do tempo de carreira na ocasião em que as professoras efetivaram o pedido de suas aposentadorias. Esses dados foram agrupados e podem ser visualizados na Figura 2.

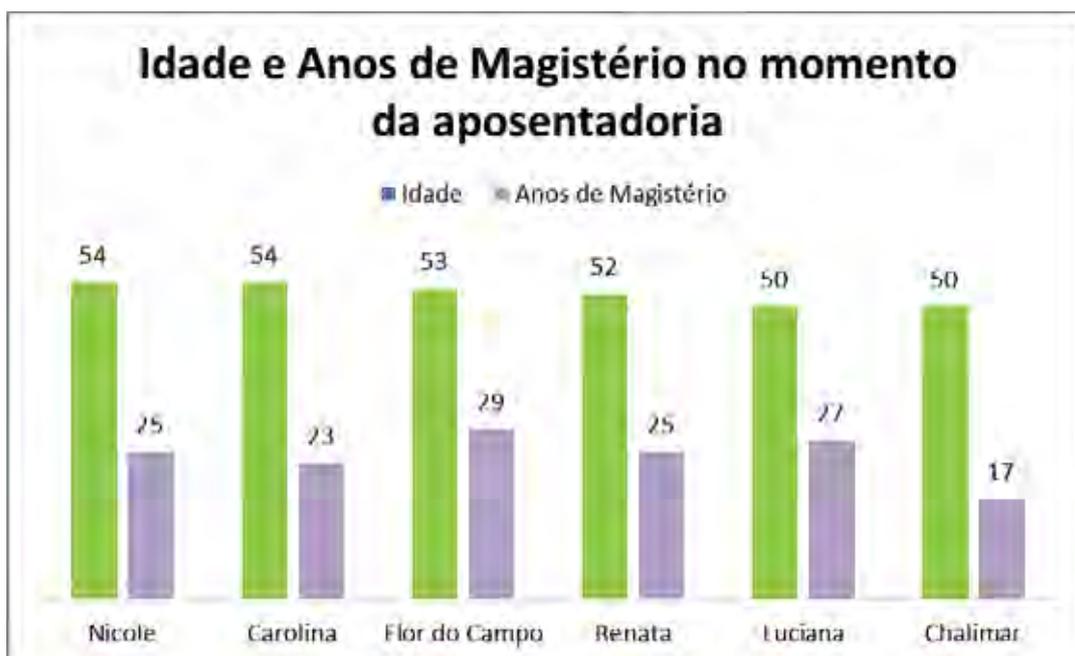


Figura 2 – Idade e anos de magistério no momento da aposentadoria

Percebemos que a professora Chalimar efetivou o pedido de aposentadoria com 17 anos de carreira e 50 anos de idade. Seu pleito só pôde ser atendido em função da junção dos anos de serviço prestado em empresas privadas desvinculadas do magistério com o tempo de carreira como professora da rede estadual, na área do ensino de geografia. Esse caso também se repete com a professora Carolina que, após 23 anos de carreira como professora, requereu sua aposentadoria com a junção dos anos em que prestou serviços a empresas privadas.

Segundo Dartora (2009), por meio das mudanças na legislação previdenciária referente especificamente ao professor, os pedidos de aposentadoria podem ser efetivados com o mínimo de 25 anos de carreira e 50 anos de idade, para a professora, e 30 anos de carreira e 55 anos de idade, para o professor. Com base nessas informações entendemos que as demais professoras (Renata, Nicole, Luciana e Flor do Campo) se

aposentaram no período determinado pela legislação, pois exerceram o tempo de carreira necessário no magistério e possuíam a idade mínima exigida.

Com relação ao tempo de exercício no magistério, as professoras nos informaram, no momento da primeira entrevista, que possuíam os anos de carreira apresentados na Figura 3:



Figura 3 - Anos de exercício no magistério no ano de 2011.

Comparando os dados da Figura 3 com os da Figura 2, percebemos que as professoras Luciana, Nicole e Carolina, que contam atualmente com 30, 28 e 25 anos de exercício no magistério, respectivamente, retornaram ao magistério há 02 e 03 anos. Já Flor do Campo, Renata e Chalimar retomaram o exercício da docência há 06 e 08 anos. Vale ressaltar, que as professoras vinculadas a esta pesquisa, não ficaram afastadas por muito tempo da sala de aula. A única que ficou inativa pelo período de um ano foi Nicole. As demais se aposentaram e continuaram trabalhando como professoras. Essa informação justifica o período de 08 anos de trabalho no magistério pelas professoras Flor Campo e Renata, já que possuem idade mais avançada, 59 e 60 anos, respectivamente. No caso da professora Chalimar, o período de 06 anos de trabalho após a aposentadoria se justifica em função do cargo acumulado nas redes estadual e municipal: tendo se aposentado na primeira, continuou trabalhando como professora no município de Presidente Bernardes.

Com relação ao lugar em que residem as professoras deste estudo, as informações são as seguintes:



Figura 4 – Cidades em que residem as professoras aposentadas.

Das seis participantes da pesquisa, apenas a professora Chalimar não reside na cidade em que leciona. Embora trabalhe em Presidente Bernardes, mora atualmente no município de Álvares Machado, localizado entre as cidades de Presidente Prudente e Presidente Bernardes.

Após o processo de municipalização do ensino, é comum que professores lecionem em municípios diferentes daquele onde residem, pois, podendo participar de concursos públicos e acumular cargos, seguem em busca de postos efetivos. Assim, na região de Presidente Prudente, não é raro encontrar professores que exercem o magistério em dois municípios ao mesmo tempo. Chalimar é um exemplo disso, pois ao mesmo tempo em que trabalhava como professora de geografia da rede estadual, na cidade de Presidente Prudente, atuava também como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, no município de Presidente Bernardes. O relato a seguir ilustra essa afirmação:

Eu tinha acúmulo de cargo, trabalhava no estado e no município. (professora Chalimar. Entrevista 1ª etapa).

Com relação à formação profissional das professoras aposentadas, percebemos que todas possuem qualificação para exercer o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, como se pode verificar na Figura 5:



Figura 5 – Formação profissional das professoras aposentadas

Como é possível visualizar, todas as docentes participantes da pesquisa são formadas em Pedagogia ou cursaram o Magistério em nível de Ensino Médio, estando assim em conformidade com o que prevê o artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2007, p.162).

A professora Chalimar, além da graduação em Pedagogia, tem também formação em Estudos Sociais e se aposentou na rede estadual como professora de geografia. Atualmente leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, na rede municipal de ensino de Presidente Bernardes. Já Renata, além da formação em Pedagogia, concluiu o curso de Letras e se aposentou na função de professora de língua portuguesa. As demais sempre lecionaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Com relação à instituição em que as professoras aposentadas atuavam antes da aposentadoria e trabalham atualmente, temos as seguintes informações:

Tabela 1 – Número de professoras segundo o tipo de instituição em que lecionaram no decorrer da carreira.

Tipo de Instituição	Frequência	%
Escola Pública	5	83,4
Escola Pública/Privada	1	16,6
TOTAL	6	100,0

Fonte: Dados coletados da pesquisa, Entrevista, 2011.
N= 6

Todas as professoras vinculadas a esta pesquisa sempre lecionaram na escola pública, e apenas uma delas, Carolina, no ano de 2010 esteve vinculada a uma escola particular, onde desenvolveu o trabalho por um ano, concomitante, porém, com o trabalho na escola pública, configurando acúmulo de cargo.

De acordo com Silveira (1995), a escola pública possui uma função transformadora, que deve ser exercida em favor das classes trabalhadoras, com o intuito de transformar a realidade social por meio da educação. Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 25) apontam que: “[...] sem compreender o papel da escola pública, não se consegue compreender o verdadeiro papel do professor”. Nesse sentido, é pertinente ressaltar que os professores aposentados que retornam ou permanecem na docência após a aposentadoria precisam realizar uma reflexão acerca do seu papel dentro da escola pública atual, que vivencia hoje inúmeros dilemas e que deve estar focada na luta pela transformação da realidade social.

Concordando com o pensamento dos autores citados, nas duas etapas de entrevistas questionamos as professoras sobre o espaço em que atuam, com o intuito de saber como elas enxergam a escola pública atual e qual o significado que atribuem a esse espaço ao qual retornam apesar da aposentadoria.

A seguir demonstramos alguns relatos ilustrativos acerca do significado da escola pública para as professoras aposentadas:

[...] na escola pública existe o currículo oculto, você ajuda a construir um ser na totalidade (**Professora** Chalimar, Entrevista de Aprofundamento)

[...] o principal ponto positivo é que na escola pública de hoje o pobre passou a estudar, porque hoje qualquer pessoa poder ter direito a educação (**Professora** Chalimar, Entrevista de Aprofundamento).

[...] acho que é um lugar onde as pessoas tem o direito de estudar sem precisar pagar. Apesar de nossa escola ser boa, acho que se você tivesse oportunidade de pagar uma escola eu aconselharia. (**Professora** Carolina, Entrevista de Aprofundamento).

[...] você tem liberdade para trabalhar (**Professora** Luciana, Entrevista de Aprofundamento).

[...] a escola melhorou muito, as nossas crianças estão diferentes das crianças do passado, eles tem acesso a informações que eu não tinha quando era criança e acho que isso ajuda a colaborar com a aprendizagem. (**Professora** Flor do Campo, Entrevista de Aprofundamento).

[...] o professor na escola pública pode trabalhar do jeito dele, construir o material, não tem muita interferência dos pais. (**Professora** Nicole, Entrevista de Aprofundamento).

Nos relatos das professoras, podemos perceber uma grande ênfase na valorização do espaço público conquistado. Elas reconhecem que a escola mudou e que nela existem características positivas e negativas. Além disso, enfatizam a liberdade e a autonomia dos professores que trabalham na escola pública para a elaboração e desenvolvimento das aulas. Podemos dizer que a valorização da autonomia do docente na escola pública é um dos fatores que fizeram com que as professoras deste estudo retornassem ao magistério na escola pública e não em instituições particulares de ensino. A seguir, alguns relatos ilustrativos:

[...] eu acho que você tem mais liberdade pra trabalhar, eu acho que você pode ser você mesmo. O professor na escola pública pode trabalhar do jeito dele, construir o material, não tem muita interferência dos pais. (**Professora** Nicole, Entrevista de Aprofundamento).

[...] o professor entra em sala de aula e trabalha do seu jeito. Você tem liberdade para trabalhar. (**Professora** Luciana, Entrevista de Aprofundamento)

Apesar de enfatizar os pontos positivos, as professoras apontam também aspectos negativos presentes no espaço público de ensino, principalmente em relação à falta de estrutura, a dificuldades de relacionamento com as famílias dos alunos, à falta de interesse por parte dos alunos e à ausência de recursos financeiros, esses que foram pontos de conflito apresentados no decorrer da construção do capítulo 1 desta dissertação. Mas, mesmo diante de todos esses itens, elas preferiram retornar à função docente na escola pública. Outro fator que pode explicar a permanência das professoras no espaço público escolar é o processo de

ingresso por meio de concurso público, o que garante certa estabilidade, permitindo-lhes planejar ações profissionais e pessoais, pois sabem que, exercendo um cargo efetivo, não ficarão sem trabalho ao final de cada ano.

Em se tratando da situação profissional das professoras aposentadas participantes deste estudo, obtivemos as informações presentes na Figura 6.



Figura 6 – Número de professoras aposentadas segundo a situação profissional

Das seis professoras aposentadas vinculadas a este estudo, quatro ocupam cargo efetivo em seus municípios: Nicole, Carolina, Chalimar e Renata. Dessas quatro, três estão vinculadas ao município de Presidente Bernardes. Assim, das três professoras que representam o município de Presidente Prudente neste estudo, apenas uma ocupava o cargo efetivo - dizemos ocupava, pois Renata se aposentou novamente.

As professoras Flor do Campo e Luciana nos revelaram, no momento da entrevista, que possuíam um vínculo de contrato anual com a prefeitura municipal de Presidente Prudente. Este município realizou seu último concurso público para provimento de cargos efetivos no ano de 2005. Assim, no decorrer dos anos, e até a o momento da entrevista com as professoras no ano de 2011, os processos seletivos públicos foram realizados com o intuito de contratação pelo período de apenas um ano, podendo ser prorrogado por mais um. Esse pode ser um dos fatores a impedir que as duas professoras possuíssem um cargo efetivo junto ao município de Presidente Prudente.

Com relação aos pedidos de afastamento, ao longo dos anos que antecederam suas aposentadorias, apresentamos as informações na Figura 7.



Figura 7 – Número de professoras acerca dos pedidos de afastamento no decorrer da carreira.

Ao questionarmos as professoras acerca dos pedidos de afastamento no decorrer de sua carreira, procurávamos saber se durante sua vida profissional teriam passado por problemas psíquicos ou físicos decorrentes da prática docente. Vale ressaltar que esse afastamento trata-se da ausência por determinado tempo das funções do magistério. Segundo Oliveira (2005), algumas doenças podem ser adquiridas no desenvolvimento da prática profissional, as quais o autor conceitua como doenças profissionais, peculiares a determinadas atividades ou profissões.

No caso do magistério, os males que ele pode causar estão relacionados à grande carga de trabalho a que o professor é submetido. Dartora (2009) revela que as doenças e os distúrbios mais comuns são: síndrome de *burnout*, estresse, depressão, insônia, ansiedade, pânico, LER (Lesão por Esforço Repetitivo), tendinite, fibrose, bursite e problemas da voz. Dartora (2009) enfatiza que alguns desses distúrbios, principalmente os de origem psíquica, levam muitos professores ao abandono do exercício da docência. Quando perguntamos às professoras sobre os pedidos de afastamento do trabalho, buscávamos saber se elas teriam passado por algum desses problemas em suas carreiras.

De acordo com as respostas obtidas, pudemos perceber que durante seu tempo de serviço, cinco professoras se afastaram por alguns meses, usufruindo o direito à licença maternidade. Por não conseguir aulas no processo de atribuição de classes, Renata se afastou da docência por cinco anos, período em que prestou concursos e trabalhou em cargos administrativos não ligados à educação.

As professoras relataram que passaram por dificuldades de saúde no decorrer de sua carreira, mas nenhuma delas se afastou da sala de aula por um tempo muito longo. Flor do Campo relatou que nos anos que antecederam a sua aposentadoria, passou por grandes dificuldades de saúde devido à diabetes. Por isso teve que recorrer a licenças curtas e, quando teve a oportunidade de se aposentar, o fez em função desse problema de saúde. A seguir um relato ilustrativo feito pela professora:

[...] eu estava muito doente e fui internada duas vezes em coma profundo, minha diabetes chegou a 970 e eu quase morri, mas eu saí dessa. (**Professora** Flor do Campo. Entrevista da 1ª etapa).

Com relação aos tipos de funções desenvolvidas pelas professoras no decorrer de sua carreira, obtivemos as informações presentes na Tabela 2:

Tabela 2 – Funções desenvolvidas pelas professoras fora da sala de aula

Funções desenvolvidas	Tempo (anos)	%
Orientadora pedagógica	03	60,0
Vice-diretora	01	20,0
Supervisora	01	20,0
Total	05	100,0

Fonte: Dados coletados da pesquisa, Entrevista, 2011.
N= 5

No decorrer de suas carreiras, apenas Flor do Campo e Chalimar desenvolveram outras funções no magistério: a primeira foi, por um ano, supervisora em Rondônia, mas voltou logo, por falta de adaptação com o clima, retomando a função de professora; a segunda, assumiu o cargo de orientadora pedagógica por três anos, e de vice-diretora, durante um ano. Esses cargos foram desenvolvidos no transcurso da carreira da professora Chalimar, e não aconteceram em sequência, ou seja: por um ano, ela exerceu a função de vice-diretora e, no ano seguinte, voltou para a sala de aula; por três anos atuou como orientadora pedagógica e, logo depois, voltou à função de professora.

As outras quatro integrantes desta pesquisa atuam sempre como docentes, não ocupando outras funções no magistério. De maneira geral, podemos dizer que as

professoras aposentadas ligadas a este estudo possuem uma identificação muito significativa com a sala de aula, visto que passaram a maior parte de suas carreiras lecionando. É provável que a ligação com a sala de aula seja oriunda de fatores positivos vinculados ao exercício do magistério. Lapo (2008) revela que o trabalho docente pode ser uma fonte de prazer e bem-estar. Assim, muitos fatores negativos presentes na profissão não são encarados pelas professoras aposentadas deste estudo como determinantes para o afastamento da sala de aula, visto que elas retornaram após a aposentadoria, assumindo novamente a função docente. A seguir um relato ilustrativo:

[...] quando me aposentei eu senti muita falta da sala de aula e de ter contato com o aluno mesmo. (Professora Nicole, Entrevistas da 1ª Etapa).

Delineado o perfil das professoras aposentadas participantes desta pesquisa, passamos, na sequência, à análise das motivações que levaram as professoras aposentadas a requererem suas aposentadorias.

5.2 – As motivações das professoras aposentadas para a efetivação dos pedidos de aposentadoria

Atualmente, a escola pública vem passando por diversas transformações, geradas pelas mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos, as quais incentivaram o surgimento de inúmeros dilemas no que diz respeito ao papel da escola e do professor. Nóvoa (2007) considera que a escola vem passando por um processo de transbordamento, pois assumiu muitas missões e tem dificuldades para cumpri-las. Segundo o autor, isso se justifica em decorrência de uma falta de foco na função da escola e do professor nesses novos tempos.

Entendemos que a profissão de professor assume na atualidade um caráter muito complexo, influenciando assim, de maneira expressiva, não só a escolha dessa carreira, como também a permanência nela. Segundo relatório da OCDE (2006, p.185), em alguns países, “as taxas de redução de professores tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão e aumentando à medida que se aproxima a idade da aposentadoria”. O abandono da profissão em muitos casos se deve à descoberta de que as expectativas construídas não foram atendidas; em outros, a um desânimo em relação à remuneração oferecida; ou, ainda, pela ausência de valorização

social da figura do professor na atualidade. Segundo dados apresentados no relatório, esses são fatores que atingem com maior frequência os professores em início de carreira.

Em relação aos professores com maior experiência, de acordo também com o relatório OCDE (2006), as razões citadas para o abandono da profissão confirmam o papel crucial das condições de trabalho. Na Inglaterra, condições de trabalho desgastantes lideram a lista de motivos para deixar a docência. Dentre essas condições podemos elencar a carga de trabalho pesada, o estresse e o mau comportamento dos estudantes. Em face dessa situação, os profissionais sentem-se atraídos por oportunidades de emprego com melhores perspectivas de carreira, como oferta de salários mais altos e busca de valorização social. O desligamento da carreira também pode ocorrer pela aposentadoria quando o professor faz valer seus direitos e quando vivencia esse momento de posse dos recursos necessários para o provimento de suas necessidades essenciais.

Realizar o desligamento de toda uma carreira construída no decorrer de muitos anos, efetivando o pedido de aposentadoria, não constitui uma tarefa fácil. Segundo Lapo e Bueno (2003), da mesma forma que se tornar professor é um processo contínuo, deixar de sê-lo também é um processo tecido ao longo do percurso profissional. Nesse sentido, é preciso que exista uma preparação anterior para esse momento da vida. De acordo com Stano (2001, p. 31), “aposentadoria cria uma identidade comum no universo da velhice, em que a disponibilidade e a ociosidade possibilitam ou forçam novos hábitos e outros comportamentos para combater o estigma de que *sou aposentado. Logo sou velho*”. Como podemos perceber, vivenciar o momento da aposentadoria não é um processo tão simples, pois muitos são os estigmas e as situações de conflitos inerentes a ele.

Mediante essas informações, passaremos a seguir à análise de como ocorreu o processo de aposentadoria das professoras aposentadas vinculadas a este estudo, para entender os motivos que as levaram a requerer suas aposentadorias. Vale ressaltar que grande parte dos quadros que serão apresentados com as informações referentes aos relatos das entrevistadas, foram organizados em relação ao número de respostas oferecidas por elas.

Nas entrevistas realizadas na primeira etapa desta pesquisa, perguntamos às professoras: *Existiu algum motivo em específico que influenciou o seu pedido de aposentadoria? Você poderia contar-me um pouco sobre essa experiência?* Como resposta, obtivemos o conjunto de informações presente no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – A existência de um motivo específico para se aposentar

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Já contava com tempo de contribuição e idade	3
Salário defasado	2
Doença	2
Receio que existisse alteração na legislação	1
TOTAL	8

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Entrevista 1ª Etapa, 2011.

N = 8 respostas

Com base nas informações apresentadas no Quadro 1, percebemos que as respostas das professoras acerca dos motivos específicos para se aposentar possuem algumas relações. Três delas afirmaram que o pedido de aposentadoria foi efetivado porque, individualmente, cada uma “já contava com o tempo de contribuição e idade”. Esta resposta demonstra o desejo de fazer valer o direito de aposentadoria, mas, considerando que as professoras participantes deste estudo tinham planos para continuar na docência após a aposentadoria, a decisão aponta, ao mesmo tempo, para a possibilidade de melhorar a renda, somando ao salário de aposentadas, o salário de professoras em exercício. Essa afirmação justifica as duas respostas que demonstram o “salário defasado” como motivo específico para o pedido de aposentadoria. A seguir alguns relatos ilustrativos que confirmam esse pensamento:

[...] porque o salário é muito defasado e se eu me aposentasse poderia ganhar um pouco mais. (Professora Carolina – Entrevista 1ª Etapa)

[...] porque o salário é muito baixo para quem tem filho na faculdade e na época eu tinha dois. (Professora Chalimar – Entrevista 1ª Etapa)

Percebemos que as professoras aposentadas vislumbravam uma melhoria da qualidade de vida por meio da oportunidade de fazerem jus a dois salários. É preciso lembrar também que alguns dos benefícios oferecidos aos professores em exercício não contemplam os aposentados, como por exemplo, auxílio refeição e auxílio transporte, bônus pela assiduidade, dentre outros. Esse fator contribui para o aumento de renda a fim de suprir as necessidades básicas de alimentação, vestuário, saúde e lazer.

Tratando da prática do acúmulo de cargo com o objetivo de ganhar mais, Oliveira (2005, p.28) afirma que o professor,

[...] alienado do produto do seu trabalho, ele passa a vender a sua força de trabalho, dando aulas em “séries” e, submetido a duas ou três jornadas de trabalho, “para manter as condições mínimas de sobrevivência diante dos salários aviltados”. Assim, são levados a trabalhar em várias escolas, em extensos horários que vão de manhã até a noite.

Habitado, mesmo diante de uma carga de trabalho intensa, a sobreviver com determinada quantia, o professor aposentado se ressentido da queda de seu poder aquisitivo, tendo em vista o corte de alguns benefícios oferecidos apenas àqueles que estão na ativa.

Outro ponto relevante relacionado a uma extensa jornada de trabalho é a questão do desenvolvimento de doenças, motivo apontado por duas das participantes deste estudo como responsável, naquele momento de sua carreira, pela solicitação de suas aposentadorias. O relato oferecido por uma das professoras ilustra essa afirmação:

[...] esse acúmulo de cargo agravou a minha artrose e a tendinite que tenho no braço, e, então chegou num ponto que eu vivia tomando 10, 11, 12 comprimidos por dia. Então o médico disse: “aposenta, porque a senhora reduzirá cinco ou seis desses comprimidos” e hoje eu tomo dois. (Professora Chalimar. Entrevista 1ª Etapa).

Corroborando a situação da entrevistada, Dartora (2009) afirma que a doença pode ser adquirida ou desencadeada pelas condições em que o trabalho é realizado. Tendo em vista o esforço mental, físico e psicológico exigido atualmente dos professores para o cumprimento e a execução das aulas, é possível que o surgimento de distúrbios seja uma consequência cada vez mais comum.

Um aspecto importante a ser ainda ressaltado diz respeito à identificação e à ligação com o trabalho. Como afirma Stano (2001, p. 32), “no mundo em que o trabalho assumiu a principal referência do sujeito social, a situação de não trabalho reporta a sociedade, na qual dominam os valores utilitários, a considerar o excluído como incapaz, e desnecessário”. Se a relação com o trabalho, segundo já mencionamos, é um processo contínuo e construído ao longo da carreira, sua interrupção por meio da aposentadoria pode levar, muitas vezes, a que professores em final de carreira iniciem a visualização de um futuro como aposentados, marcado pelo estigma da inatividade, ou mesmo pelo desligamento do ambiente de trabalho, provocando um sentimento de vazio, relacionado a uma vida de ociosidade. Essa situação tende a favorecer um processo de não aceitação dessa nova realidade que, de fato, representa mais uma etapa da vida a ser cumprida. Assim, é provável

que doenças psicossomáticas possam se desenvolver, promovidas pelo pensamento e pelo sentimento de falta de utilidade na sociedade. No caso das professoras deste estudo, observamos um relato que parece se aproximar dessa ideia:

[...] eu estava doente e fui internada duas vezes em coma profundo [...] quando eu voltei a trabalhar até hoje eu não tenho mais nada. (Professora Flor do Campo – Entrevista 1ª Etapa).

O comentário feito pela professora evidencia um comportamento no mínimo intrigante, pois no momento em que efetivou sua aposentadoria, a doença foi o motivo para o seu desligamento do trabalho, mas, ao mesmo tempo, afirma que seus problemas de saúde foram resolvidos quando resolveu retornar à docência. Intrigados com a aparente contradição, começamos a nos indagar: como uma pessoa pode requerer sua aposentadoria por estar doente, e depois, reassumindo a mesma função, sentir uma grande melhora, ou até mesmo o desaparecimento dos sintomas da doença? Tendo em vista essa indagação, nas entrevistas de aprofundamento resolvemos questionar a referida professora, que nos ofereceu a seguinte justificativa:

[...] olha, eu acho que era a solidão. Eu sentia falta da escola, entendeu? E eu gosto desse negócio da escola. Meu marido diz que eu vou morrer dentro da escola, porque eu adoro esse lugar. Veja, eu também tive muitos problemas por conta de dificuldades na vida pessoal e que interferiram na minha saúde. A escola foi como a salvação pra minha solidão e angústia. Porque eu fiquei doente por conta da difícil vida do professor, muito nervoso, mas também senti muita falta desse ambiente porque eu fiquei pior quando aposentei e fiquei longe da escola. Quando eu cheguei à escola novamente eu me senti útil sabe? Passar o meu saber para as crianças é muito gratificante. Eu estou aqui pra trabalhar e dar tudo de mim. (Professora Flor do Campo – Entrevistas de Aprofundamento).

Diante da justificativa apresentada pela professora, percebemos que a ausência de ligação com o mundo do trabalho, bem como o sentimento de não contribuir para o mundo produtivo, incita o desdobramento do estigma da inatividade. Stano (2001) aponta que a aposentadoria em muitos casos pode significar a perda do próprio sentido da vida, ou uma morte social, por afastar o trabalhador do espaço que constituía sua rede de relações sociais e afetivas. Dessa maneira, a ausência desse vínculo promove, em determinados casos, o aparecimento de angústia, depressão e outros distúrbios psíquicos que a longo prazo podem se desdobrar em problemas físicos.

Além disso, com base na fala da professora, percebemos que os problemas de ordem pessoal tiveram influência significativa em sua saúde e vida profissional. Dessa forma, o retorno à docência proporcionou um alento às angústias e um nível de satisfação elevado que contribuíram para a melhora do seu quadro de saúde.

Nessa perspectiva, achamos importante neste momento refletir acerca da reação das professoras diante da aposentadoria, fazendo-lhes a seguinte pergunta: *Como você se sentiu quando se aposentou? Conte-me um pouco sobre esse momento.* O Quadro 2, a seguir, traz as respostas.

Quadro 2 – Como se sentiu diante da aposentadoria

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Uma sensação de um grande vazio, como se estivesse faltando algo na minha vida, uma depressão e vontade de voltar à ativa	3
Senti que queria continuar como professora	2
Senti-me muito bem	1
Não senti nada	1
Decepcionada por não conseguir me manter financeiramente com minha aposentadoria	1
TOTAL	8

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Entrevista 1ª Etapa, 2011.

N = 8 respostas

Com base nas falas das professoras, percebemos o desejo de permanecer na docência, pois três delas responderam ter vivido, no momento da aposentadoria, *“uma sensação de um grande vazio, como se estivesse faltando algo na minha vida, uma depressão e vontade de voltar à ativa”*. Podemos daí concluir que a relação com o trabalho é uma forma por meio da qual as professoras puderam manter os vínculos sociais, pessoais e profissionais. Assim, a volta à docência funcionaria como um apoio no enfrentamento de questões internas que as professoras sentiriam receio de encarar. Conforme Stano (2001, p. 28-29),

[...] a aposentadoria representa o afastamento do sujeito de um espaço que lhe conferiu um determinado perfil ou identidade profissional. Afastar-se desse espaço confere ao trabalhador um afastamento relativo dessa identidade construída no preparo e no exercício profissional, podendo forjar um não-sujeito no mundo produtivo.

A escola, como espaço de trabalho das professoras, configura-se como um lugar que lhe conferia um papel, uma função, uma capacidade, enfim, de estar e de ser produtivo. Afastar-se desse ambiente para experimentar o novo, pode não ser uma situação

tão confortável. Assim, entendemos que o sentimento experimentado com a aposentadoria pelas professoras envolvidas nesta pesquisa é o da insegurança de enfrentar um estágio da vida para o qual ainda não estão preparadas.

Foi pensando em uma reflexão mais consistente acerca dos sentimentos das professoras aposentadas, que nas entrevistas de aprofundamento resolvemos questioná-las novamente, apresentando a seguinte indagação: *Como você se sentiria se não pudesse voltar a dar aulas? Como se sentiria como professora aposentada?* Dos relatos obtidos, destacamos os que seguem.

[...] eu acho que iria ficar um grande vazio, e que eu iria tentar preencher esse espaço de alguma forma. Talvez eu me engajasse em um trabalho voluntário dentro da escola, pra não perder esse contato mesmo, sabe? E se não fosse à escola, que fosse a algum lugar que tivesse pessoas ou crianças, para que eu pudesse preencher esse vazio. (Professora Nicole – Entrevista de Aprofundamento)

[...] eu acho que eu me sentiria como eu me senti no primeiro mês. Chegava a tarde e eu não conseguia fazer nada, com aquela ansiedade de quem teria um compromisso daqui a 5 minutos. Então no primeiro mês eu não conseguia me envolver com outras atividades, porque eu tinha na minha cabeça que eu tinha que sair daqui a pouco. E aí eu comecei a perceber que estava com uma paranoia. Então eu resolvi começar a fazer tricô. Eu fiquei um ano fazendo tricô, eu cozinhava, e voltava para o tricô, eu limpava a casa e voltava para o tricô. Eu ocupei o tempo que eu usava pra escola para fazer tricô. Um ano! Um ano! Então, eu tive que ocupar o meu tempo. E eu acredito quando as pessoas falam que adoecem. Se eu não tivesse ocupado meu tempo eu teria adoecido. Essa atividade é uma maneira de manter um pouco ocupada. Hoje eu falo assim pra todo mundo: olha aposentar foi a melhor coisa pra mim! É ótimo você chegar no final do mês e ir no banco e o dinheiro estar lá. Mas a gente não se prepara psicologicamente para essa hora. Eu acho que qualquer pessoa que venha a se aposentar, tem que organizar a sua vida e se preparar, senão você fica um pouco maluca. Eu já tive amigas que adoeceram e tiveram que voltar. E naquele momento eu não acreditava nisso, só passei a entender quando aconteceu comigo. (Professora Chalimar – Entrevista de Aprofundamento)

[...] eu acho que eu ficaria muito triste e muito chateada, se eu não pudesse mais voltar a ser professora, já que é uma coisa que eu gosto muito de fazer. (Professora Luciana – Entrevista de Aprofundamento)

Os relatos demonstram que o desligamento definitivo da função de professora ocasionaria um deslocamento, uma perda da sensação de ser importante para a sociedade e de poder contribuir com os saberes, experiências profissionais. Logo, o sentimento de tristeza seria o mais comum entre as professoras aposentadas vinculadas a esta pesquisa, em virtude de uma falta de preparo para que esse momento fosse vivenciado. Podemos dizer que tendo atingido o final de sua carreira, solicitaram a aposentadoria, sem, no entanto, refletirem sobre como esse momento seria vivido, se os planos de retorno não

pudessem ser efetivados. Embora as dificuldades da carreira do magistério sejam sempre enfatizadas, Lapo (2008, p. 2) descreve o que percebeu em seu trabalho:

As fontes de satisfação, que permitiram o estabelecimento de vínculos prazerosos com o trabalho e com a escola, bem como os mecanismos de defesa utilizados para evitar ou adiar o abandono definitivo, indicavam a existência de algo que, tendo em vista o grande número de estudos e discursos sobre o mal-estar docente, parecia ser inexistente no magistério: a sensação de bem-estar dos professores e a satisfação com o trabalho docente.

A sensação de perda de algo tão significativo, bem como o desligamento de toda uma carreira, levou as professoras a uma análise dos fatores positivos e negativos que permearam sua vida profissional. O resultado dessa avaliação, mesmo diante dos dilemas vivenciados no interior da escola pública, demonstra a existência de muitos fatores positivos, que, por conseguinte, revelam uma situação de bem-estar relacionada aos anos vividos na profissão. Isso explica o desejo de permanência no magistério e a sensação de poder ser útil. É importante ressaltar que em nossa avaliação acerca da situação vivida pelas professoras, mesmo aquelas que consideraram a volta à docência como uma forma de obter uma qualidade de vida melhor por meio de uma situação financeira mais consistente, percebemos um percurso de carreira construído sobre fatores de bem-estar. Segundo Reboló (2005, p. 130-131) a construção do bem-estar docente:

[...] está vinculada à existência de características pessoais e condições materiais que possibilitem a realização de um trabalho que proporcione resultados positivos e recompensas agradáveis, que tenha sentido, no qual se acredita, que seja reconhecido como útil e importante, pois isto proporciona o aprovar-se e o aprovar a ação realizada. E que, também, está vinculada às estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores face aos fatores avaliados como insatisfatórios e aos conflitos e dificuldades vivenciados no dia-a-dia do trabalho.

Nessa perspectiva, compreendemos que a situação financeira é relevante, mas se o desligamento da carreira parece ser tão conflituoso e dolorido, tendo em vista os relatos das professoras, é possível entender que fatores prazerosos se sobrepuseram aos aspectos negativos vividos por elas no decorrer de suas vidas e carreira. Vale citar, porém, que no caso de Carolina, detectamos uma falta de clareza em relação ao sentimento diante da aposentadoria. Nas entrevistas realizadas na primeira etapa da pesquisa, a professora se refere a essa ocasião com um sentimento de decepção. Vejamos o relato que ilustra sua reação no momento da aposentadoria:

[...] foi uma grande decepção porque eu achei que o que iria receber daria pra eu me manter e fazer outras atividades. (Professora Carolina – Entrevista 1ª etapa)

Já na entrevista de aprofundamento, sua declaração foi a que segue:

[...] Ah...é difícil...como eu disse, quando eu me aposentei eu sentia que tinha condições ainda de trabalhar, se eu não pudesse voltar, eu *morreria*, entraria em uma depressão profunda [...] porque eu gosto e acho que tenho condições ainda de continuar mais algum tempo, pelo fato de estar bem ainda. E acho que eu me sentiria muito mal, tendo que parar de repente de fazer uma coisa que eu gosto muito de fazer. (Professora Carolina – Entrevista de Aprofundamento).

Com base na fala da professora Carolina, percebemos que, paralelamente à valorização da profissão para a sua vida, há a decepção de não poder viver de forma satisfatória com o salário de professora, tendo em vista que o comentário positivo sobre a atuação docente não compareceu na entrevista realizada na primeira etapa.

Em face dessas percepções, acreditamos ser pertinente entender se, mesmo diante do conflito presente na decisão quanto à aposentadoria, as professoras se fizeram algum questionamento antes de requerer o benefício. Quando indagamos se tiveram dúvidas entre permanecer na docência ou se aposentar, as informações que nos ofereceram estão descritas no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Dúvidas entre permanecer ou não no magistério

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Não tive porque queria me aposentar e permanecer no magistério	5
Não tive porque minha saúde não estava boa	1
Não tive porque a clientela estava insuportável	1
TOTAL	7

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Entrevista 1ª Etapa, 2011.

N = 7 respostas

Como se vê, cinco respostas apresentadas pelas professoras já declaram os planos de retorno ao magistério. Elas não tiveram dúvidas naquele momento, portanto, pois sabiam que poderiam retornar à função após a aposentadoria. Nesse sentido, se aposentar não foi uma decisão tão difícil para a maioria das professoras deste estudo, tendo em vista sua certeza em relação à consecução de seu objetivo.

A sensação de um novo início na carreira docente é compartilhada pelos professores participantes da pesquisa de Veiga (2007): *Docentes Universitários Aposentados: Ativos ou Inativos?* Nesse estudo, oito dos doze professores aposentados da Universidade de

Brasília retornam à docência após a aposentadoria. É evidente que as condições de trabalho e o contexto universitário são diferentes daquele vivenciado pelas professoras do Ensino Fundamental, mas a realidade possível do recomeço, a possibilidade de reinauguração, enriquecidas com a experiência do longo tempo já experimentado, que permite o balanço entre perdas e ganhos, estão presentes em ambos os casos. Essa possibilidade pode ter anulado as possíveis dúvidas com relação à aposentadoria, tanto para as professoras deste estudo, quanto para os docentes universitários, sujeitos do estudo realizado por Veiga (2007).

Vale ressaltar que, em nossa pesquisa, apesar de a ausência de dúvida no ato de requerer a aposentadoria ser unânime, quanto aos motivos que a justificam, porém, duas respostas chamaram nossa atenção. A primeira revela ter a professora tomado a decisão de se aposentar porque não estava bem de saúde. Segundo Dartora (2009), esse é um dos principais motivos que levam professores a requererem suas aposentadorias. A autora afirma que aumenta cada vez mais a ocorrência de doenças e distúrbios relacionados à carreira de professor. Daí que muitos professores preferem entrar com o pedido de aposentadoria assim que a ela passam a ter direito, para se dedicar aos cuidados com sua saúde e sua vida pessoal. A segunda resposta diz respeito a um nível de estresse elevado em virtude do comportamento dos estudantes, como comprova o relato:

[...] a clientela estava insuportável e eu já vinha de um estresse muito grande, 10 anos fazendo três períodos. (Professora Chalimar – Entrevista 1ª Etapa)

O relato da professora Chalimar deixa transparecer os efeitos das transformações sociais dos últimos tempos, bem como as mudanças ocorridas na escola pública, as quais Nóvoa (2007) nomeia como transbordamento de funções da escola e dos professores. Essas que foram questões discutidas no capítulo desta dissertação. Assim, a somatória de dúvidas, tensões, cobranças e condições inadequadas de trabalho favorece o crescimento no nível de estresse dos professores que fazem parte dessa realidade. Por conta disso, é primordial que entendamos que no caso das professoras participantes deste estudo, a falta de dúvidas com relação à aposentadoria diz respeito, também, aos fatores negativos inerentes à docência nos dias de hoje.

Tendo em vista as várias reformas por que passou a legislação pertinente à aposentadoria, principalmente a engendrada pela Emenda Constitucional nº 20/1998, que proporcionou grandes mudanças nos processos de aposentadoria dos funcionários públicos, incluindo os professores, indagamos às entrevistadas se receberam, no momento de sua

aposentadoria, algum tipo de benefício decorrente de alterações na legislação previdenciária. Todas as professoras aposentadas participantes desta pesquisa relataram não terem sido beneficiadas com nenhum tipo de mudança na legislação previdenciária, no que se refere à aposentadoria do professor. Elas se aposentaram, conforme já previa a lei, quando atingiram o tempo mínimo de 25 anos de carreira e 50 anos de idade.

Outro ponto relevante a ser discutido está relacionado à descoberta de possíveis dificuldades vivenciadas pelas professoras anteriormente ao pedido de aposentadoria. Nas entrevistas realizadas na primeira etapa desta pesquisa indagamos às professoras: *Nos anos anteriores a sua aposentadoria você passou por dificuldades que você encarava como importantes para a decisão de se aposentar? Se sim, quais?*

O Quadro 4 apresenta as informações obtidas.

Quadro 4 – Dificuldades que as professoras consideraram importantes para a decisão de se aposentar.

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Doença	2
Dificuldade financeira – arcar com os custos da faculdade dos filhos	1
Nível de estresse elevado	1
TOTAL	4

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Entrevista, 2011.

N = 4 respostas

Das seis professoras aposentadas participantes, três (Luciana, Nicole e Renata) responderam que nos anos anteriores a sua aposentadoria, não passaram por dificuldades que pudessem ser determinantes para a decisão de se aposentar. Já Chalimar, Carolina e Flor do Campo revelaram que alguns problemas contribuíram para que se decidissem pela aposentadoria. No caso de Chalimar e Flor do Campo, o motivo está relacionado com problemas de saúde. Vejamos o relato das professoras:

[...] olha, na realidade o que pesou para mim foi às dificuldades com saúde. Eu estava estressada e muito doente e, assim ficava cada dia mais difícil. (Professora Chalimar – Entrevista 1ª Etapa)

[...] ah! Eu acho que foi mesmo a doença. Além do diabetes, eu também tive Lupus e Herpes Óssea. São coisas que acabam com a gente. Você toma remédio e não passa a dor. (Professora Flor do Campo – Entrevista 1ª Etapa).

Conforme Oliveira (2006, p.192),

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho.

As dificuldades de saúde enfrentadas pelas professoras, segundo Dartora (2009), fazem parte do cotidiano de muitos docentes atualmente. A carga horária excessiva, assumida em virtude da busca por melhores salários, colabora para a ocorrência de problemas físicos e psíquicos. A influência das condições de trabalho é muito forte e determinante no que diz respeito aos problemas de saúde.

O relatório da OCDE (2006) revela que, na Inglaterra, a carga excessiva de trabalho lidera a lista de dificuldades enfrentadas pelos professores, influenciando, em muitos casos, o abandono da profissão, bem como o aumento dos pedidos de aposentadoria. O segundo fator é o estresse, distúrbio que afeta cada vez mais os professores em decorrência de cobranças e tensões no interior das escolas.

A dificuldade financeira foi apresentada pela professora Carolina como a mais importante influência em sua decisão de se aposentar. Aposentar-se, naquele momento, significaria unir o benefício da aposentadoria ao salário de professora em atividade e, assim, conseguir manter os estudos da filha na faculdade. A análise das respostas das professoras nos leva a concluir que novas políticas deveriam ser implementadas no Brasil, no que se refere às condições de trabalho, aos planos de carreira docente e à valorização salarial dos professores, de forma a tornar possível a elaboração de planos para a aposentadoria e a manutenção das necessidades pessoais dos professores aposentados.

Segundo Dartora (2009), elaborar planos para o momento da aposentadoria é uma prática desenvolvida por muitos profissionais em final de carreira. De posse dessa afirmação, perguntamos às professoras: *Você fez planos para a sua aposentadoria? Quais as suas expectativas para esse momento?*

As informações obtidas por meio do relato das professoras foram organizadas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Planos para o período após sua aposentadoria

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Viajar, pescar, passear, me divertir, descansar, ficar em casa sem fazer nada.	3
Não fiz, porque queria continuar trabalhando como professora.	3
TOTAL	6

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Entrevista 1ª Etapa, 2011.

N = 6 respostas

Três respostas fornecidas demonstram a inexistência de planos para a aposentadoria, tendo em vista o desejo das professoras de continuar em atividade após este processo. Essas respostas reforçam a ideia do retorno como o plano para a aposentadoria das professoras, mesmo que a continuidade do exercício da docência não seja assim considerada por elas. A seguir, alguns relatos ilustrativos:

[...] não fiz planos porque eu queria me aposentar e continuar exercendo a função de professoras, eu nunca tive planos de parar de uma vez. Mesmo se eu ficasse sem um cargo no município e iria trabalhar em uma escola particular (Professora Nicole – Entrevista 1ª Etapa).

[...] olha, na verdade passou tudo tão rápido para mim, que quando eu me aposentei só pensei que queria continuar a trabalhar como professora. (Professora Luciana – Entrevista 1ª Etapa)

Já outras três respostas contemplam planos de lazer: “*viajar, pescar, passear, me divertir, descansar, ficar em casa sem fazer nada*”. Esses desejos idealizados não puderam ser concretizados, porém, em função da necessidade de continuarem trabalhando para aumentar a renda familiar, ou mesmo, por fatores de ordem pessoal, ligados ao sentimento de inatividade. Renata, Carolina e Flor do Campo fizeram referência a esses fatores, relacionados aos planos para a aposentadoria. Vejamos alguns relatos ilustrativos:

[...] eu sonhava em viajar com meu marido, para o Nordeste, mas não deu certo porque ele me deixou. Eu me aposentei em dezembro e ele foi embora em abril, sem motivo nenhum. Assim eu também pensei que seria difícil viajar porque o salário de professora é um salário de fome e não dá para ficar fazendo tantos planos. (Professora Flor do Campo – Entrevista 1ª Etapa).

[...] na verdade eu sempre pensei que quando eu me aposentasse eu não queria fazer mais nada. Mas, quando a aposentadoria ocorreu fiquei sem plano nenhum, tudo foi por água abaixo. (Professora Renata – Entrevista 1ª Etapa)

[...] fiz muitos planos, mas quando me aposentei tive uma decepção. Eu achava que ia me aposentar e só pescar. Mas eu percebi que não era bem assim. Então eu pensei: eu vou me aposentar e parar? Achei que aquele não era o momento para parar, pois tinha medo de ficar doente. (Professora Carolina – Entrevista 1ª Etapa).

Podemos concluir que a ausência de preparação para esse momento da vida e problemas de ordem pessoal foram determinantes para a ruptura dos sonhos e planos construídos pelas professoras para a aposentadoria. Segundo Santos (1990), pesquisas revelam que o aposentado vive esse tempo de repouso de acordo com os recursos materiais e intelectuais acumulados durante a sua vida na ativa. Ou seja, a qualidade e a forma de viver a aposentadoria são marcadas pela qualidade e pela maneira de viver o exercício profissional nos tempos de produtividade, aliada ao seu valor de mercado. No caso das professoras aposentadas participantes deste estudo, a ausência dos pontos apresentados por Santos (1990) anularam os planos para aposentadoria e, assim, a opção de retorno à docência foi o caminho seguido por elas.

Passamos, na sequência, à análise do terceiro eixo, considerando os motivos que levaram as professoras aposentadas a retornarem ao magistério.

5.3 – Motivos para o retorno das professoras aposentadas ao exercício da docência

O retorno de professores aposentados da educação básica à docência nas redes municipais de ensino constitui um fenômeno recente. Autores como Veiga (2007), Stano (2001) e Bragança (2004) realizaram estudos acerca da volta de professores universitários aposentados à ativa. A docência no ensino superior, porém, possui características bem diferentes em relação ao trabalho desenvolvido por professores na educação básica. Não se pode comparar, por exemplo, o grau de valorização de cada categoria. Além disso, a cada dia as cobranças e as dificuldades a que são submetidos os docentes da educação básica só fazem aumentar.

No Capítulo 1 desta pesquisa, vimos que a situação vivenciada pelos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental tem suas raízes no conturbado processo histórico de construção da educação pública brasileira. Beisiegel (2006) defende que a democratização não causou a perda da qualidade da escola pública, mas impôs-lhe grandes mudanças. Essas transformações contribuíram para o surgimento de inúmeros dilemas, não

porque tornaram a educação acessível à maioria da população, o que consideramos um grande passo para educação pública brasileira, mas pela forma como elas foram implantadas.

Autores como Nóvoa (2007), Peroni; Bazzo e Pegoraro (2006) e Romão (2005), entre outros, apontam que os profissionais que atuam na escola pública vêm tendo dificuldade em entender tanto suas funções quanto o papel dessa instituição na sociedade atual. Nóvoa (2007) relata que a todo momento novas atribuições são apresentadas aos professores e ao meio escolar, com o intuito de que problemas de cunho social sejam por eles solucionados. Essa cobrança social dirigida à escola pública e a seus profissionais é a responsável pelo surgimento de inúmeros dilemas, os quais têm tornado o ambiente escolar cada vez mais complexo.

Diante disso, é pertinente que entendamos como as professoras aposentadas vinculadas a este estudo refletem acerca da importância desse espaço, visto que a ele retornaram após a aposentadoria. Quando realizamos as entrevistas da primeira etapa, perguntamos às professoras: *Por que você escolheu a rede municipal de ensino e não outras instituições, como as escolas particulares?*

As respostas a esse questionamento compõem o Quadro 6, que apresentamos em seguida.

Quadro 6 – Motivos que levaram à escolha da rede municipal de ensino e não de outras instituições de ensino

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Pelos benefícios que o município oferece, como a condição de funcionário público efetivo.	2
Porque gosta de dar aula na escola pública e, analisando os salários, não percebeu diferença entre o público e o privado.	2
Porque as escolas particulares não gostam de pessoas mais “velhas”.	1
Porque passou no concurso da prefeitura municipal.	1
TOTAL	6

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Entrevista 1ª Etapa, 2011.

N = 6 respostas

As professoras entrevistadas informaram que optaram pelo trabalho na escola pública municipal porque gostam desse ambiente e, também, por não terem identificado diferença entre os vencimentos oferecidos no serviço público e os da escola particular. Além disso, o diferencial, como esclareceram as professoras, é a possibilidade de obtenção de um cargo efetivo, o que representa uma estabilidade, sem que a cada final de ano tenham a necessidade de concorrer a salas e aulas. Vejamos alguns relatos ilustrativos:

[...] a rede municipal de ensino me oferece mais vantagens do que outros lugares (Professora Carolina – Entrevista 1ª Etapa).

[...] olha eu até fui chamada para trabalhar em uma escola particular, mas eu não fui porque a diferença de salário é muito pequena e eu gosto de trabalhar na escola pública (Professora Chalimar – Entrevista 1ª Etapa).

Com o intuito de complementar as opiniões expostas pelas professoras acerca da escola pública, nas entrevistas de aprofundamento resolvemos indagar-lhes acerca do significado da escola pública, solicitando que apontassem seus pontos positivos e negativos. Diante de tal questionamento, obtivemos as seguintes informações:

[...] ela é um espaço que é para todos. Eu acho que ela tem algo que a particular não tem, que é a dedicação do professor. Porque quem tá ali é porque gosta do que está fazendo. Eu acho que a escola pública oferece mais criatividade e mobilidade para o aluno. A escola particular vive em função do conteúdo, enquanto que na escola pública existe o currículo oculto, você ajuda a construir um ser na totalidade. Agora eu acho que a nossa escola pública deveria ser um pouco mais rígida, principalmente em relação às tarefas de casa. Só que infelizmente nós não temos um aparato familiar, para poder cobrar nesse ponto. (Professora Chalimar – Entrevistas de Aprofundamento)

[...] a escola pública, eu sempre achei muito boa. (Professora Luciana – Entrevistas de Aprofundamento)

[...] Ah! Pública quer dizer: “do povo”. Eu acho assim que o governo tem que investir na escola. A nossa escola tá vivendo um processo de fracasso, pois o professor está sozinho tentando resolver tudo e assim ele não vai conseguir. Precisa de investimento do governo. Eu acho que esse fracasso tem conserto. (Professora Flor do Campo – Entrevistas de Aprofundamento)

[...] Acho que é um lugar onde as pessoas têm o direito de estudar sem precisar pagar. Apesar de a nossa escola ser boa, acho que se você tiver oportunidade de pagar uma escola, eu aconselharia. Mas, a escola pública é um lugar onde muitas pessoas estudam por não poder pagar. É um meio de estudo. (Professora Carolina – Entrevistas de Aprofundamento)

[...] eu acho que você tem mais liberdade pra trabalhar, eu acho, você pode ser você mesmo. O professor na escola pública pode trabalhar do jeito dele, construir o material, não tem muita interferência de pais. (Professora Carolina – Entrevistas de Aprofundamento)

Nos relatos apresentados pelas professoras participantes da pesquisa, percebemos um discurso muito forte acerca da valorização do espaço público de ensino, com ênfase no fato de que qualquer cidadão pode adquirir o conhecimento sem precisar pagar.

Outro ponto a se destacar diz respeito à autonomia ligada à prática dos professores na escola pública, isto é, à liberdade de que gozam na construção de materiais pedagógicos e na elaboração das aulas, conforme seus conhecimentos e saberes docentes.

Quanto aos pontos positivos e negativos relacionados ao ambiente da escola pública, observamos que algumas professoras repetiram os argumentos, apontando como aspectos positivos a liberdade que o professor tem para o trabalho e a entrada na escola de pessoas que anteriormente não possuíam esse direito. Chama atenção, no entanto, a dificuldade demonstrada por algumas das entrevistadas em elencar o que há de positivo na escola pública. A professora Luciana, por exemplo, afirma que a escola pública é boa, mas não consegue explicar por que assim a concebe. Quando a questionamos acerca dos pontos positivos da escola pública, o que percebemos foi um certo desabafo em relação à situação que estava vivenciando na escola municipal onde lecionava:

[...] eu sinto que no Estado eu tinha um pouco mais de autonomia e de tentar realizar meu trabalho com os meus métodos, diferente da prefeitura que é bem mais regrado e meio vigiado. Outra coisa: tiraram o reforço do primeiro ano, por que que não pode ter? Ah, é meio complicado. Outra coisa que eu acho que é falha também, nas HTPCs, eu acho que tínhamos que trabalhar um pouco mais a prática de elaboração de atividades, a coordenadora passar coisas pra gente. E a gente só trabalha com a teoria, lendo e discutindo. Eu acho isso interessante também, mas deveria mesclar alguns dias com estudos de textos e outros com a construção de atividades baseado naquilo que discutimos nas reuniões teóricas. (Professora Luciana, Entrevista de Aprofundamento).

A professora Carolina definiu como ponto positivo da escola a sua importância como um espaço em que não se paga pelo estudo. No entanto, afirma que se as pessoas tiverem a oportunidade de escolher entre a escola pública e a privada, o melhor é optar pelo ensino particular que, em sua opinião, tem mais qualidade.

Esse posicionamento pede uma reflexão acerca dos papéis e interesses da escola particular e da escola pública. Entendemos que seus papéis são antagônicos e defendemos que, mesmo diante dos muitos dilemas vividos no interior da escola pública, ela não perdeu a qualidade, como afirma Beisiegel (2006), uma vez que o aumento quantitativo do número de vagas pode ser considerado também como um fator de qualidade, pois novas oportunidades foram estendidas a setores anteriormente não contemplados. Segundo Silveira (1995, p. 25),

A função transformadora da escola, na verdade, não é exercida de forma direta, imediata, mas de forma indireta e mediata. Trata-se da função mediadora da escola que consiste na sua possibilidade de proporcionar às

classes populares o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que vivem, tornando-as, assim, melhor instrumentalizadas para a luta pela sua libertação.

Nesse contexto, entendemos ser primordial o processo de manutenção e valorização desse espaço, em função da não reprodução de desigualdade e do provimento dos mecanismos de transformação e libertação da realidade social vivida atualmente.

Em se tratando do trabalho vinculado a escolas particulares de ensino, direcionamos um questionamento à professora Flor do Campo, que nas entrevistas da primeira etapa nos revelou que escolheu a escola pública para o retorno à docência porque acredita que as escolas particulares não gostam do trabalho desenvolvido pelos “velhos” professores. Nas entrevistas de aprofundamento, ela nos ofereceu a seguinte resposta:

[...] eu acho que a pessoa mais velha ou experiente já possui um jeito de trabalhar e a escola particular busca moldar ao seu jeito o professor que trabalha com ela. Ah, eu pensei em trabalhar, tanto que enviei currículo, mas hoje eu vejo que a escola pública é melhor. Aqui nós podemos desabar, temos mais liberdade, mais autonomia. Na escola particular, os pais cobram muito porque eles estão investindo dinheiro na educação dos seus filhos. Eu acho que a liberdade que nós temos na escola pública ajuda a formar a criança como um todo e não só uma criança que saiba os conteúdos. (Professora Flor do Campo, Entrevista de Aprofundamento).

Diante do relato apresentado pela professora, percebemos que o termo “velha”, utilizado por ela mesma, estava ligado à experiência comum em pessoas com idade mais avançada e não a um sentido pejorativo do velho como inútil. Percebemos que no momento da realização da entrevista da primeira etapa, a professora fez referência à escola particular, expressando decepção. Isso aconteceu em decorrência de respostas negativas que recebeu por parte das instituições particulares de ensino em que procurou conseguir um trabalho.

Outro questionamento direcionado às professoras aposentadas envolvidas neste estudo diz respeito aos dilemas presentes na escola pública. Sabemos que hoje em dia, devido às dificuldades que a escola vem enfrentando, são bem frequentes as reclamações dos profissionais da educação. A indagação, realizada com o intuito de saber como as professoras enfrentam esses dilemas cotidianos, obteve respostas como as que seguem:

[...] Bom, em primeiro lugar, se é um problema de disciplina, eu procuro resolver primeiro com o aluno, não procuro a direção e coordenação no

início, não. Se não der certo entre eu e o aluno, depois de uma conversa com ele pra saber das causas, então eu peço a presença dos pais, procuro ver o que está acontecendo em casa, os motivos, pra ver se eu posso colaborar pra encontrar, e se não resolver, então eu parto pra direção mesmo... mas, a primeira tentativa é de resolver com o aluno mesmo. (Professora Nicole – Entrevista de Aprofundamento)

[...] a primeira coisa que eu faço, quando eu chego na escola, é trabalhar com regras. Mas essas regras são construídas com eles. Então, como eu vou dando dicas e direcionando e avalio. E toda vez que alguém não cumpre uma das regras, nós discutimos. Olha, é legal! Porque quando as crianças estabelecem as regras, eles são mais exigentes do que a gente. Outra forma é documentar tudo o que acontece na sala, desde um empurrão, um palavrão, a tarefa não feita. Por exemplo: eu não gosto de mandar aluno para a diretoria. Eu chamo o pai. Sentamos, eu, o pai e a criança e com a ajuda da documentação de tudo o que a criança fez na escola eu demonstro para o pai o que está acontecendo. E olho para a criança e pergunto: eu estou dizendo alguma coisa que você não fez? E aí a criança acaba contando para o pai e confirmando o que “aprontou” na escola. Eu procuro fazer do pai um aliado meu. Porque tem pais que querem desistir dos filhos. Eu tento demonstrar que na minha sala sou eu que tenho o comando, porque quando eu mando chamar não é à toa. Eu faço isso, porque se eu levar pra direção, eles não estarão vivendo a situação. Então eu prefiro fazer um acordo primeiro com o pai ou responsável pra depois partir para outros meios se não tiver jeito. Agora, dificuldades com os pais nós sempre temos. Porque eles chegam muito bravos na escola pensando que nós não conseguimos tomar conta do filho. Então eu procuro escutar o que ele tem pra dizer para depois explicar o que está acontecendo na sala. (Professora Chalimar – Entrevista de Aprofundamento).

[...] bem, a minha forma de trabalhar até hoje é, no início do ano, que é o primeiro contato que eu tenho com os pais, eu peço e exijo que eles trabalhem junto comigo. Eu peço ajuda, pra que eles me ajudem o ano inteiro, pra que eu consiga ensinar e ter o retorno. Porque a gente vê que quando os pais estão juntos, as coisas andam. (Professora Carolina – Entrevista de Aprofundamento).

[...] eu digo que não é fácil, não. Porque tem que ser o professor, a família e a escola, juntos. Se não for assim, não dá certo. Porque você manda a tarefa pra fazer em casa e manda do mesmo jeito que foi. Então você percebe que não existe aquela união, porque a gente precisa disso. Porque a criança quando vê que a família não tá nem aí pra ela, o que ela vai pensar: eu não estou nem aí pra minha professora. O que é importante: é onde a criança se assegurar. Onde a família não é estruturada, fica mais difícil de resolver aqui. Eu sinto isso, eu vejo, eu mando tarefa pra casa que volta do mesmo jeito e o caderno todo rasurado, rasgado, é muito difícil, porque a família não está nem aí. Então fica difícil pra gente conseguir resolver esses problemas. Eu venho tentando estabelecer regras e acostamá-los a conviver com regras. Tento também estabelecer parcerias com os pais, mas é cada vez mais difícil, porque eles não estão acostumados. (Professora Luciana – Entrevista de Aprofundamento)

[...] Olha, eu tenho resolver tudo da melhor maneira possível. Eu tento falar com os pais, peço auxílio da coordenação e direção e vou levando. Agora eu me sinto muito triste com tudo isso, porque em grande parte das vezes eu

não consigo resolver o problema. Isso é muito complicado. (Professora Flor do Campo – Entrevista de Aprofundamento).

Analisando as falas das professoras, percebemos que a principal estratégia utilizada por elas é a definição de regras, que são discutidas juntamente com os alunos. Outra forma de enfrentamento das dificuldades geradas pelos dilemas é o estabelecimento de uma parceria com a família. A professora Luciana se queixa da falta desse vínculo com a família, o que, segundo sua opinião, prejudica a aprendizagem dos alunos.

Segundo Paro (2000), pesquisador que realizou um estudo sobre o papel da família no desenvolvimento escolar de alunos do Ensino Fundamental, o distanciamento entre a escola e a família não deveria ser tão grande, pois a escola, que não assimilou quase nada de todo o progresso da psicologia da educação e da didática, continua utilizando métodos de ensino muito próximos ou idênticos aos do senso comum predominantes nas relações familiares. O autor se remete ao fato de que a atual escola dos filhos é bastante parecida com a escola que os pais frequentaram e, por isso, estes não deveriam se sentir tão distanciados do sistema educacional; além disso, o professor, embora admitindo a necessidade da participação dos pais na escola, não sabe bem como encaminhá-la. Assim, segundo o autor, parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão, por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola; por outro lado, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação.

No caso das professoras entrevistadas, é provável que existam dificuldades para lidar com os dilemas cotidianos da escola. Para algumas, o principal instrumento para vencê-los é a autoridade como professora, deixando de lado até mesmo o auxílio da direção da escola. Podemos inferir daí, que os aspectos vivenciados pelas professoras aposentadas não são questões particulares, mas, sim, problemas contemporâneos, enfrentados também por outros docentes em outros contextos.

Tratando dos dilemas contemporâneos existentes na escola, resolvemos indagar as professoras acerca de fatores relacionados à experiência acumulada. Naquele momento tínhamos como objetivo saber se essa experiência auxiliava no desenvolvimento de suas práticas e se por ventura, nas escolas onde elas desenvolviam seu trabalho, essa experiência seria requisitada por outros professores, não só como ajuda para lidar com os dilemas, mas também nas dificuldades relativas ao conteúdo.

Na realização das entrevistas da primeira etapa, perguntamos às professoras: *A sua experiência profissional faz diferença no trabalho que você vem desenvolvendo*

atualmente na escola? Todas concordaram que a experiência acumulada durante os anos de carreira é muito importante para o desenvolvimento do trabalho atual e as justificativas para a importância da experiência foram organizadas e estão presentes no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – A importância da experiência para o desenvolvimento do trabalho atual

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Porque muda a visão em relação às atitudes que devem ser tomadas.	2
Porque ajuda a melhorar minha prática.	2
Porque ela traz tranquilidade diante das situações de sala de aula.	1
Porque auxilia na avaliação para que se possa eliminar o que não deu certo.	1
TOTAL	6

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Entrevista, 2011.

N = 6 respostas

Os relatos apresentados pelas professoras entrevistadas nos levam a entender que a experiência adquirida ao longo dos anos auxiliou na construção de caminhos a serem seguidos em face de determinada situação do cotidiano escolar. Tardif (2009), ao realizar uma análise acerca dos saberes da experiência, constata que os docentes, quando interrogados a respeito dessas questões do saber profissional, não elaboram uma teoria sobre sua própria atividade, ou seja, um tipo de visão abstrata e apurada; eles preferem se lançar num discurso onde alternam ideias, imagens, construções, metáforas e evocações de experiências vividas.

Segundo o autor, os professores, quando interrogados, não apresentam uma imagem estreita e especializada de seu saber profissional. “Na realidade, eles mencionam vários conhecimentos, competências, habilidades, aptidões, mas também talentos, atitude e valores” (TARDIF, 2009, p. 29). Além disso, constata-se que a experiência do trabalho é definitivamente a fonte privilegiada de seus conhecimentos e competências profissionais.

As professoras participantes deste estudo valorizam a experiência adquirida no decorrer dos anos, mas algumas relatam que essa experiência adquirida não é tão valorizada na escola em que lecionam. Na maioria dos casos, são formados grupos que trabalham com os mesmos anos e assim a troca de experiências só acontece naquele grupo, e não com todo o corpo docente. Outro fato apresentado é o de que a solicitação a um colega para obter orientação acontece mais quando professores em início de carreira passam a compor o corpo docente. Percebemos então que o trabalho desenvolvido nas escolas é mais

individualizado, ou fechado em pequenos grupos de discussões. Vejamos alguns relatos ilustrativos coletados nas entrevistas de aprofundamento:

[...] eu acho que dia a dia você vai aprendendo, e como eu já passei por muitos dias, eu fui aprendendo mais. Eu não sei tudo, mas acho que essa experiência acumulada me ajuda a resolver problemas que antes lá no início eu não conseguia resolver e tinha que pedir ajuda. Com relação à troca de experiências, é muito difícil. Os professores não são unidos e não colaboram um com o outro, ficam cuidando um da vida do outro. Isso eu acho muito difícil, não é legal. Isso tem me deixado muito triste. (Professora Luciana – Entrevista de Aprofundamento)

[...] olha, essa experiência só vem acontecendo agora que eu já estou mais “antiga”(risos), mas eu me lembro de que quando trabalhei com os primeiros anos, me procuravam bastante pra trocar experiências ou mesmo pra pedir orientações em como lidar com determinada situação, ou mesmo como elaborar atividades. Acho que depende muito do ano que se está trabalhando, e se tem professores mais novos que eu. Esses professores me procuram sim. Agora isso não é comum com professores mais experientes, não acontece essa troca. Agora com os mais novos, sim. Eu acho que devem pensar: “Ah! Está na escola há tanto tempo, então deve ter alguma história pra contar”. (Professora Nicole – Entrevista de Aprofundamento)

Considerando o que dizem as professoras, podemos perceber uma ausência de parceria e de trabalho coletivo dentro das escolas em que desenvolvem seu trabalho. Entendemos que esse isolamento gera, muitas vezes, decepções e problemas de convivência entre as colegas. Assim, o processo de ensino, bem como o aproveitamento dos saberes da experiência adquiridos ao longo dos anos ficam individualizados e sem aproveitamento, em virtude da falta de organização e valorização desse conhecimento.

As professoras aposentadas participantes deste estudo vivenciaram o processo de aposentadoria, fizeram planos para o retorno à docência e, agora, cabe saber quais os motivos que as levaram a retornar ao magistério. Se, como afirmamos anteriormente, a situação vivenciada nas escolas é cada dia mais difícil e as relações lá estabelecidas cada vez mais complexas, o que atraiu as professoras para esse meio?

Nas entrevistas realizadas na primeira etapa desta pesquisa, questionamos as professoras acerca das causas para a retomada do trabalho em sala de aula. Assim, obtivemos a seguintes informações, apresentadas no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Motivos que influenciaram o retorno à docência após a aposentadoria

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Salário baixo dos professores aposentados, gastos com remédio e filhos na faculdade, questões financeiras.	7
Amor pelas crianças, para manter contato com o aluno e com o meio escolar, gosta de ensinar	6
Porque ainda tem muita garra e força para trabalhar, apesar de reconhecer as dificuldades. Para não se tornar uma “dona de casa 24 horas”	2
Porque passou no concurso.	1
TOTAL	15

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Entrevista 1ª Etapa, 2011.

N = 15 respostas

Diante das respostas apresentadas pelas professoras nas entrevistas da primeira etapa, percebemos que a volta ao magistério está inteiramente ligada à questão financeira, bem como a uma forte vinculação com o meio escolar, construída no decorrer da carreira docente. Embora o gosto e o prazer pelo ensino tenham sido enfatizados, o aspecto salarial foi crucial para a efetivação do retorno dessas professoras aposentadas à docência. Ao longo deste estudo, observamos que as professoras têm um sentimento de prazer no convívio com o meio escolar, pois, além do contato com as crianças, é lá também que os vínculos de amizade são construídos. Algumas delas evidenciaram a satisfação em acompanhar a evolução de cada aluno a partir de suas práticas pedagógicas. Isso posto, entendemos que, apesar de as professoras terem sido levadas a retomar seu trabalho depois da aposentadoria pela necessidade da complementação de renda, elas demonstram um nível de satisfação elevado, mesmo diante das dificuldades presentes no cotidiano escolar. Vejamos alguns relatos ilustrativos:

[...] Faz muito bem pra mim, senão não teria como continuar. Tem que ser prazeroso pra mim para que eu queira continuar. Eu gosto de estar com eles, de procurar ajudar. Tem casos que você fica pensando. Meu Deus, como é que eu posso ajudar? Eu fico decepcionada e entristecida de não poder muitas vezes ajudar. Sabe, você tenta ajudar. Mas você não vê a evolução, por conta da falta de respaldo em casa. Eu fico pensando o que eu fiz pra essa criança até hoje que ela não avançou? O que vai ser dela no ano que vem? Que já é outra professora? É difícil. Porque tem professor que vem trabalhar só pelo dinheiro e não tem compromisso. Você veja bem: eu não faltou, eu poderia falar: “Ah, eu estou aposentada mesmo”, mas eu tenho um compromisso com essas crianças. (Professora Luciana – Entrevista de Aprofundamento)

[...] além do contato com o aluno, é o ambiente, o contato com as pessoas da mesma profissão, porque se você sai, perde esse contato com as pessoas da mesma profissão. Então, vamos dizer assim: o assunto que eu a vida inteira conversei, eu acompanhei, se eu sair desse ambiente, vai ser um assunto praticamente morto e esquecido pra mim, porque eu vou conviver com pessoas com outros interesses, outras prioridades e, então, as conversas vão ser diferentes. Eu acho que esse assunto como didática e aluno vai ser esquecido, não vou acompanhar o que acontece na educação. É como se eu apagasse uma parte importante na minha vida, e isso é muito difícil. (Professora Nicole – Entrevista de Aprofundamento)

O medo de perder o valor social, tornando-se inativa, e o sentimento de ainda ter disposição para o trabalho também foram justificativas apresentadas pelas professoras deste estudo. Esses aspectos estão presentes nos estudos realizados por Stano (2001), Debert (1999), com os quais pudemos ter um maior contato e aprofundamento no Capítulo 3 desta pesquisa. Percebemos também, por meio da leitura das entrevistas, tanto as da primeira etapa como as de aprofundamento, alguns pontos de conflito de ideias. A professora Carolina, por exemplo, declarou, na primeira entrevista, que o principal motivo para o seu retorno à sala de aula foi o de desejo de não ser uma “dona de casa 24 horas”. Já na entrevista de aprofundamento, ela prioriza os aspectos financeiros, vindo em seguida as preocupações relacionadas à inatividade. Diante disso, entendemos ser muito importante para a professora o fato de poder contar com dois salários, o que pode ser ainda melhor, se a volta ao trabalho impede que ela seja uma dona de casa em tempo integral.

Dessa maneira encerramos nossa análise sobre o retorno das professoras aposentadas ao magistério, entendendo que as docentes envolvidas na pesquisa, ainda que de municípios diferentes, apresentam praticamente os mesmos motivos para a volta ao exercício da docência: a falta de valorização do professor e a precarização da profissão em nosso país. Cabe aqui citar Oliveira (2004, p. 1140), que descreve com clareza a situação:

[...] assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Ainda segundo a autora, em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores da educação. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e pela remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos. Para concluir, podemos afirmar, portanto, que a situação vivenciada pelas professoras que aceitaram participar desta pesquisa está perfeitamente inserida no quadro de problemas atinentes à classe dos profissionais docentes em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento de tecer as últimas considerações acerca do processo de construção desta pesquisa, que teve como objetivo investigar a situação dos professores aposentados dos anos iniciais que retornaram à docência no Ensino Fundamental na rede de ensino de Presidente Prudente e de Presidente Bernardes, municípios localizados na região sudoeste do Estado de São Paulo.

Vivenciar a aposentadoria não constitui uma tarefa fácil, em virtude dos estigmas vinculados a essa etapa da vida, a qual demanda preparação e reflexão prévias. Segundo Stano (2001), muitos são os problemas enfrentados pelos professores que não se preparam para a aposentadoria. Afinal, efetivar a desvinculação do meio profissional, que não só era seu trabalho, mas também um ambiente de troca de conhecimento, experiências e amizade, é um processo complexo e que deve ser realizado aos poucos.

Com base nesses pressupostos, propusemo-nos, neste momento, a retomar os aspectos centrais que emergiram da análise dos dados desta pesquisa.

Com relação ao perfil dos sujeitos deste estudo, pudemos constatar a forte presença do sexo feminino - participaram da pesquisa seis professoras -, corroborando o que apontam os trabalhos de Almeida (1996), Chamon (1996), Tambara (1998), Durães (2002) e Muniz (2003), sobre a grande presença de mulheres na docência, em virtude da expansão de mão de obra feminina nos postos de trabalho, e pelas características próprias da natureza feminina que auxiliam no desenvolvimento dessa atividade. Com relação à idade, as professoras aposentadas encontram-se na faixa entre 53 e 60 anos. Das seis docentes selecionadas, apenas uma não mora no município em que atua, mas numa cidade vizinha. Quanto à formação específica, todas possuem a formação exigida para trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que todas elas também construíram suas carreiras na escola pública, e apenas uma professora esteve vinculada a uma instituição de ensino particular, por um ano, acumulando os cargos nas duas redes. Com relação à situação profissional, quatro possuem cargos efetivos e duas professoras, no ano de 2011, eram contratadas pelo município de Presidente Prudente.

No que concerne ao Eixo II, voltado para a análise dos motivos que justificam o pedido de aposentadoria, pudemos perceber que, de modo geral, as professoras optaram, em determinado momento da vida, por requerer a aposentadoria, não só porque a ela

já tinham direito, como também, segundo os depoimentos colhidos, para poder concretizar o plano de acumular o salário de aposentadas e os vencimentos de professoras em exercício.

Além disso, a perspectiva da aposentadoria despertava sentimentos de insegurança, conflito, deslocamento e receio de não ser socialmente útil, o que demonstra uma falta de preparo para vivenciar essa nova etapa da vida, pela qual todos nós um dia passaremos. A falta de planejamento, que segundo Stano (2001) é o principal fator de conflito para os professores que se deparam com a aposentadoria, se evidenciou nos relatos das participantes desta pesquisa, pois seus planos estavam voltados mais especificamente para o retorno à docência e não propriamente para a vivência da nova etapa da vida. Percebemos também uma grande valorização afetiva do ambiente escolar e do convívio com os colegas de trabalho e os alunos. Acreditamos que esse dado se deve a um resultado positivo do balanço entre as dimensões objetivas e subjetivas, obtidas na avaliação geral de toda a carreira docente, o que representa, de acordo com Lapo (2008), uma forma de bem-estar docente.

Apesar desse vínculo afetivo com o espaço de trabalho, a pesquisa revelou, na direção contrária, que as professoras aposentadas passaram por dificuldades relacionadas ao estresse, a doenças adquiridas durante o exercício da docência e a dificuldades financeiras oriundas da precarização da profissão docente em nosso país, citada por Dartora (2009) e Oliveira (2006). A situação financeira, porém, foi a que incitou os planos de retorno ao trabalho após a aposentadoria, já que ela não permitiu a realização de sonhos como viajar, passear e pescar, entre outros.

O receio de viver a aposentadoria e não ser socialmente útil, após longos anos de contribuição para a formação de vários alunos também é um fator de dificuldade enfrentado pelas professoras aposentadas que participaram deste estudo. Afinal, deixar uma vida permeada pelo dinamismo da sala de aula para assumir uma eventual inatividade pode representar um conflito para quem se acostumou a viver em um ritmo mais acelerado.

Em relação ao Eixo III de análise, vinculado aos motivos para o retorno à docência, percebemos que as professoras aposentadas possuem uma forte vinculação com a escola pública, em virtude de fatores como a identificação com os alunos e a estabilidade proporcionada pelo serviço público. Os dilemas presentes na escola pública atual não foram encarados como dificuldades para a decisão de retornar ao magistério, visto que as professoras compartilham estratégias de enfrentamento baseadas na construção de regras com os alunos e de parceria com os seus familiares.

E, por avaliarem a experiência docente como muito relevante, a falta de valorização, no ambiente de trabalho, do saber acumulado no decorrer dos anos foi um ponto

levantando pelas professoras. De acordo com os relatos obtidos, a dinâmica no interior das escolas privilegia as reuniões daqueles que trabalham com os mesmos anos, de forma que a troca de experiência é promovida apenas dentro desse grupo, sem abertura para diálogos, discussões e reflexões com professores de outras turmas, perdendo-se assim a oportunidade de compartilhar o conhecimento adquirido nos seus muitos anos de carreira, enfim, a experiência profissional.

Acreditamos que a valorização do conhecimento do professor aposentado poderia funcionar como um ponto de apoio para outros profissionais menos experientes. O relatório da OCDE (2006) relata que em muitos países já estão sendo implantadas políticas de retenção de profissionais mais experientes nas escolas. A nosso ver, essa seria uma estratégia interessante para promover melhores resultados na preparação de professores em início de carreira. Afinal, o processo de inserção na carreira docente é permeado por conflitos e inseguranças. A presença de um professor mais experiente na recepção e acompanhamento desses novos professores traria mais confiança com relação à forma de agir mediante as dificuldades cotidianas, bem como, no tratamento dos aspectos pedagógicos.

O incentivo à permanência desses professores mais experientes nas escolas poderia acontecer como ocorre em alguns países, segundo relatório OCDE (2006) com o incentivo de professores com idade mais avançada a permanecer na docência por meio de novas oportunidades de trabalho em tempo parcial e redução das horas de trabalho sem ameaçar seu emprego de longo prazo e seus direitos previdenciários. Conforme o relatório, a Alemanha, Holanda e Noruega já desenvolveram programas focalizados particularmente em professores de nível sênior, como meio de reduzir o desgaste da carreira e reter suas habilidades na escola com o fim de auxiliar e acompanhar os novos professores na inserção na carreira.

Nesse sentido, a própria política educacional brasileira poderia se aproximar das políticas desenvolvidas nos países acima citados, com o intuito de que os saberes da experiência dos professores aposentados sejam aproveitados e valorizados.

Retomando a análise dos motivos revelados para explicar o retorno à docência após a aposentadoria, podemos concluir que, além da forte vinculação e valorização do ambiente de trabalho para as suas vidas pessoais, dois outros fatores compareceram nos relatos. O primeiro diz respeito aos aspectos financeiros e à possibilidade de acrescentar aos proventos da aposentadoria o salário de professora em exercício. A análise dos dados e nossas conclusões acerca dos depoimentos, porém, nos levam a crer que se fosse pura e simplesmente pela falta de dinheiro, as professoras poderiam se dedicar a outras atividades

que pudessem promover um retorno financeiro. Assim, entendemos que embora os aspectos financeiros tenham sido determinantes para a volta à docência das professoras participantes deste estudo, esse retorno não se desassocia do desejo de poder continuar a contribuir com suas experiências profissionais, seus saberes docentes. E este é o segundo fator que consideramos importante para explicar a decisão de retorno dessas professoras ao magistério. Para elas, exercer um papel na sociedade, sentir-se útil, não ser estigmatizado como velho e sem nenhuma função, tem muita importância. Tanto que, em alguns casos, a volta ao trabalho teve influência na melhora de doenças de cunho psicossomático. As conclusões deste estudo, portanto, se aproximam da análise de Stano (2001), quando aponta que o estigma da velhice e da falta de importância para a sociedade são causas de conflito enfrentado por grande parte dos professores que se aproximam da aposentadoria.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que nossa intenção foi contribuir para a implantação de políticas que permitam aos professores vislumbrar a efetivação do retorno à docência, após a aposentadoria, movidos pelo desejo de continuar a compartilhar seus saberes e experiências profissionais. Mas esse desejo só poderá ser efetivado quando os planos de carreira dos docentes forem elaborados de forma que o professor seja valorizado, tanto no plano social, quanto no financeiro, a exemplo do que já ocorre em alguns países, como anuncia o relatório da OCDE (2006), com projetos que valorizam e retêm em seus cargos os professores antigos, experientes e responsáveis que desejam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J.S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. Universidade de São Paulo. FAE/USP, 1996 (Tese de Doutorado).
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2 ed. ver. E atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edição 70, 2002.
- BARONE, T. A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In: SIKUKA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (Orgs.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 1108-1149.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2006. 186 p.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, L. O. **O significado do trabalho e a socialização organizacional**. Brasília, 1998. Tese (Doutorado)- Universidade de Brasília
- BRAGANÇA, A. B. de S. **Aposentadoria: a experiência de professores aposentados do instituto de biologia da UNICAMP**. Campinas. FEUNICAMP, 2004 (Dissertação de Mestrado).
- BRASIL, Constituição Federal. **Emenda Constitucional nº 18 de 30 de junho de 1981**. Dispõe sobre a aposentadoria especial para professores e professoras. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/103914/emenda-constitucional-18-81>. Acesso em 27 de março de 2010.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 20 de 15 de dezembro de 1998**. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Disponível em: < <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/30/1998/20.htm>. Acesso em 12 de fevereiro de 2010.
- BRASIL. **Lei nº 3.807 - de 26 de agosto de 1960 - dou de 5/9/60 - LOPS- Lei Orgânica da Previdência Social**. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Previdência Social. Disponível em: < <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1960/3807.htm>. Acesso em 22 de janeiro de 2010.
- BRASIL, Previdência Social. **Lei 3.807, 26 de agosto de 1960**. Dispõe sobre a lei orgânica da Previdência Social. Disponível em: < <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1960/3807.htm> Acesso em 15 de abril de 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000. Disponível em: < http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_32ed.pdf?sequence=12. Acesso em 21 de junho de 2010.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL nº 14 de 12 de setembro de 1996**. [Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias]. Publicada no DOU de 13.09.96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>>. Acesso em 12 de julho de 2010

BRASIL . **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.024-1961?OpenDocument. Acesso em 27 de agosto de 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em:<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19424_96.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

CALLEGARI, C.; CALLEGARI, N. **Ensino Fundamental: a municipalização induzida**. São Paulo: SENAC, 1997.

CASASSUS, J. **Estado y Educación en América Latina**. IN: PIIE – Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa. Sindicalismo docente, estado y educación en América Latina. Santiago de Chile, 1989. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n74/n74a02.pdf>> Acesso em 22 de janeiro de 2010.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. Em Nóvoa, A., (Org.). Profissão professor (pp.155-191). Porto: Porto Editora, 1995

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. (Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela)

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMON, M.L. **Relações de gênero e a trajetória da feminização do magistério em Minas Gerais (1830 -1930)**. Belo Horizonte – MG 1996. (Tese de Doutorado).

DARTORA, C.M. **Aposentadoria do professor: aspectos controvertidos**. Curitiba, Juruá Editora, 2ª Edição – Revista Atualizada, 2009.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DEPS, V.L. **A transição à aposentadoria, na percepção de professores recém aposentados da Universidade Federal do Espírito Santo**. Campinas. FEUNICAMP, 1999 (Tese de Doutorado).

- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010,
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1995. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da praxis**. 2.^a ed., São Paulo, Cortez. 1998
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8^o edição, 5^a impressão, editora Ática, 1996
- GRANDJEAN, E. **Manual de Ergonomia: Adaptando o Trabalho ao Homem**. 4^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GATTI, B. A. **Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, n^o 98, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez, 1996.
- GATTI, B. **Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: Confrontos e Dilemas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GHEDIN, E; ALMEIDA, M I de; LEITE, Y U F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- GONÇALVES, J. A. **A carreira dos professores do ensino primário**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1992. p. 31-62.
- GONZAGA, P. **Perícia médica da previdência social**. São Paulo: LTR, 2000.
- GUIMARÃES, J. L. **A municipalização do ensino fundamental: e o impacto da Emenda Constitucional n.º 14 sobre os municípios paulistas**. Marília, 1998, 166p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP.
- GUIRALDELLI, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (ORG). *Vidas de professores*. Editora: Porto, Portugal, 1992.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo, Ática, 1993.
- KRÜGER, L.G. **As concepções da formação profissional da licenciatura em educação física: trajetórias docentes e suas perspectivas**. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LAPO, F.R. Bem-estar docente. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2008. p. 1-19.

LAPO, F.R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G, RODRIGUÊS, S. Saberes docentes de um novo tipo de formação profissional do professor: alguns apontamentos. In: **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 29, nº 2, p. 135-145, Santa Maria-RS, 2005.

LEITE, Y. U. F; DI GIORGI, C. A. G. **Qualidade na e da escola pública**. Mimeo, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARTINS, A. M. (Coord.) **A municipalização do ensino brasileiro**, Liber Livro, 2005.

MAZZOTTI, A. J. “O aluno da escola pública”: O que dizem as professoras: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.87, n.217 p.349-359, set - dez, 2006.

MENDES, R.A. **Ginástica laboral**: princípios e as aplicações práticas. Barueri/SP: Manole, 2004

MILITÃO, S. C. N. O consenso educacional e a municipalização do ensino fundamental. **Interatividade**, Andradina: Faculdades Integradas Rui Barbosa, v. 1, n. 1, p. 35-48, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

MORAN, J. **Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1 set. UFRGS. 2000.

MUNIZ, D. do C. G. **Um toque de gênero**: história e educação em Minas Gerais 91835 – 1892) Brasília. Editora da Universidade de Brasília, FINATEC, 2003, 357p.

NERI, A. L.; Debert, G. G (Org.). **Velhice e sociedade**. V.1 ed. Campinas: Papyrus Editora, 1999.

NÓVOA. A. **Desafios do trabalho de professor no mundo contemporâneo**. Palestra.SINPRO-SP.2007.Disponívelem<http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 12 de julho de 2011.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna: 2006.

OLIVEIRA, D.A **Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes**. educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 27 de julho de 2010.

OLIVEIRA, D.A **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 27 de julho de 2010.

OLIVEIRA, S.G. **Indenizações por acidentes de trabalho ou doença ocupacional**. 2 ed. São Paulo: LTR, 2006.

PAIVA, V. **Historia da Educação Popular no Brasil**. São Paulo, Loyola, 1985.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, D.M. **Direito previdenciário**: aspectos materiais, processuais e penais. 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente-natureza e construção do conhecimento profissional**. ANPED, outubro de 2007. p. 1-17.

ROSA, M. V. de F. P do C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação de resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional. 1995.

SELYE, H. **A syndrome produced by diverse nocuous agents**. 1936. J Neuropsychiatr Clin Neurosci, v. 10, p. 230–231, 199. Tradução Jorge Alberto Fruts.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, n. 15, v 2, p. 4–14, 1986.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e transformação da realidade In: **Nuances. Revista do Curso de Pedagogia**. FCT – UNESP. Campus de Presidente Prudente. Vol. I, nº 1. Setembro, 1995.

SIMÕES, J. A. **A previdência social no Brasil**: um histórico. In: NERI, A. L.; Debert, G. G (Org.). *Velhice e sociedade*. 1 ed. Campinas: Papyrus Editora, 1999, v. , p. 87-112.

SIMÕES, J. A. **Solidariedade em xeque**: as mudanças na seguridade social e o movimento de aposentados e pensionistas no Brasil. In: Guita Grin Debert; Donna M. Goldstein. (Org.). *Políticas do corpo e o curso da vida..* 1 ed. São Paulo: Editora Sumaré, 2000, v. , p. 267-285.

STANO, R.de C. T. **Identidade do professor no envelhecimento**. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa Época; v.87).

STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S.J.; ENNIS, C. (Orgs.). **Student learning in physical education**. Champaign: Human Kinetics, 1996. p.339-65.

SZYMANSKI, H. **Entrevista reflexiva**: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. p. 9-61. (Série Pesquisa, v. 4).

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul – rio grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPEL, nº3, p. 35-58.abr 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C.. **Trabalho Docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005. 320.p

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo. Ática, 2001.

TRINVIÑOS A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo - SP: Atlas; 1987.

VALENTE .J.A. **Diferentes usos do computador na educação**. Em J.A. Valente (Org.), *Computadores e Conhecimento: repensando a educação (1993)*. (pp.1-23). Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP

VEIGA. I. P. et AL. **Docentes Universitários Aposentados**: Ativos ou Inativos? Brasília: Junqueira e Marin, 2007.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil**: introdução. Liber Livro, 2007

ZANELLI, J. C.; SILVA, N. Programa de Preparação para Aposentadoria. **Insular**, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Matrizes metodológicas – Entrevista 1ª Etapa e Entrevistas de Aprofundamento

MATRIZ METODOLÓGICA – ENTREVISTA DA 1ª ETAPA

Questão de pesquisa

Quais os motivos que levam um professor aposentado a retornar ao exercício da docência?

Objetivo geral da pesquisa

Investigar a situação dos professores aposentados que retornaram à docência na rede municipal de ensino

Objetivos específicos da pesquisa

1. Compreender os motivos que levaram os professores a se aposentarem;
2. Identificar e analisar os motivos que os levaram a retornar ao exercício da docência na rede municipal de ensino.

Elaboração das questões para atender os objetivos da pesquisa

Objetivos

Questões

Perfil dos professores aposentados

Identificação (nome fictício) _____
Idade atual:
Sexo:
Cidade onde mora:
Curso de graduação:
Com quantos anos de carreira e você se aposentou? E com quantos anos de idade?
Anos de exercício no magistério:
Você trabalhou apenas como professora ou exerceu outras funções?
Quanto tempo?
Você sempre trabalhou em escola pública?
Você se afastou do trabalho durante sua carreira

	Situação profissional atual: () Efetivo () Contratado
Motivos que os levaram a se aposentar	<ol style="list-style-type: none">1. Existiu algum motivo em específico que influenciou o seu pedido de aposentadoria? Você poderia me contar um pouco sobre essa experiência?2. No momento de sua aposentadoria você teve dúvidas em permanecer ou não no magistério? Por quê?3. Nos anos anteriores a sua aposentadoria você passou por dificuldades que você encarava como importantes para a decisão de se aposentar? Se sim, quais?4. Você foi beneficiada por alguma alteração na legislação no momento que entrou com o pedido de aposentadoria?5. Você fez planos para a sua aposentadoria? Quais eram as suas expectativas para esse momento?6. Como você se sentiu quando se aposentou? Conte-me um pouco sobre esse momento

Motivos que os levaram a retornar ao magistério

7. Quanto tempo você permaneceu aposentada sem exercer a função de professora? Nesse período você realizou outras atividades?
8. Por que você decidiu voltar ao magistério?
9. Por que você escolheu a rede municipal de ensino e não outras instituições (as particulares)?
10. A sua experiência profissional faz diferença no trabalho que você vem desenvolvendo atualmente na escola?

ENTREVISTA A – “FLOR DO CAMPO” – PRESIDENTE PRUDENTE

MATRIZ METODOLÓGICA – ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO

QUESTÃO DE PESQUISA

Quais são os motivos que levam um professor aposentado a retornar ao exercício da docência?

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

Investigar a situação dos professores aposentados que retornaram a docência na rede municipal de ensino de Presidente Prudente e Presidente Bernardes

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Compreender os motivos que levaram os professores a se aposentar;
2. Identificar e analisar os motivos que os levaram a retornar ao exercício da docência na rede municipal de ensino

Objetivos Específicos

Questões de aprofundamento

MOTIVOS QUE AS LEVARAM A SE APOSENTAR

1 – Você disse que ficar doente foi o principal motivo que influenciou a sua aposentadoria. E que no momento de que você voltou a dar aula até hoje você não teve mais nenhuma manifestação física de doenças. O que você acha que ocasionou essa melhora?

ENTREVISTA A – “FLOR DO CAMPO” – PRESIDENTE PRUDENTE

<p>MOTIVOS QUE LEVARAM O RETORNO DAS PROFESSORAS APOSENTADAS</p>	<p>2. Para você o que significa a escola pública? O que lhe vem à cabeça quando falo sobre a escola pública?</p> <p>3. Os professores atualmente reclamam dos dilemas e das novas atribuições que foram designadas para a escola. O que você acha da situação atual vivenciada na escola?</p> <p>4. Você desenvolveu algum tipo de estratégia para lidar com esses dilemas cotidianos? Fale um pouco sobre isso.</p> <p>5. Como você acha que os seus colegas de trabalho veem a sua experiência de professora aposentada? Você acha que eles encaram a experiência como positiva ou negativa? Conte-me um pouco a esse respeito.</p> <p>7. Você é procurado por seus colegas para orientações relativas ao conteúdo ou mesmo no trato de questões cotidianas da escola como disciplina? Essa procura é cotidiana ou corriqueira?</p> <p>8. Na primeira entrevista, você disse que as escolas particulares não gostam de “velhos”, elas gostam de pessoas novas e coisas novas. Por que você acha que as escolas particulares não valorizam as pessoas mais experientes? Você gostaria de ter sido convidada a dar aula neste tipo de instituição?</p>
---	--

ENTREVISTA B – “LUCIANA” – PRESIDENTE PRUDENTE

MATRIZ METODOLÓGICA – ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO

QUESTÃO DE PESQUISA

Quais são os motivos que levam um professor aposentado a retornar ao exercício da docência?

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

Investigar a situação dos professores aposentados que retornaram a docência na rede municipal de ensino de Presidente Prudente e Presidente Bernardes

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Compreender os motivos que levaram os professores a se aposentar;
2. Identificar e analisar os motivos que os levaram a retornar ao exercício da docência na rede municipal de ensino

Objetivos Específicos

Questões de aprofundamento

MOTIVOS QUE AS LEVARAM A SE APOSENTAR

1 – No momento em que você se aposentou você já tinha a intenção de permanecer na docência. Como você se sentiria se não pudesse voltar ou permanecer dando aulas? Como se sentiria como professora aposentada?

ENTREVISTA B – “LUCIANA” – PRESIDENTE PRUDENTE

<p>MOTIVOS QUE LEVARAM A PERMANÊNCIA OU RETORNO DAS PROFESSORAS APOSENTADAS</p>	<p>2. Para você o que significa a escola pública? O que lhe vem à cabeça quando falo sobre a escola pública?</p> <p>3. Os professores atualmente reclamam dos dilemas e das novas atribuições que foram designadas para a escola. O que você acha da situação atual vivenciada na escola?</p> <p>4. Você desenvolveu algum tipo de estratégia para lidar com esses dilemas cotidianos? Fale um pouco sobre isso.</p> <p>5. Como você acha que os seus colegas de trabalho veem a sua experiência de professora aposentada? Você acha que eles encaram a experiência como positiva ou negativa? Conte-me um pouco a esse respeito.</p> <p>6. Você é procurado por seus colegas para orientações relativas ao conteúdo ou mesmo no trato de questões cotidianas da escola como disciplina? Essa procura é cotidiana ou corriqueira?</p> <p>7. Quando lhe perguntei sobre o principal motivo que te fez permanecer na docência, você me disse que foi pelo amor as crianças. Além do amor pelas crianças e pela docência, que outros fatores você acredita serem importantes para a sua decisão de permanecer no magistério?</p>
--	---

ENTREVISTA B – “LUCIANA” – PRESIDENTE PRUDENTE

	<p>8. Você já foi convidada para trabalhar em escolas particulares? Você já pensou em trabalhar nesse ambiente? Fale-me um pouco sobre isso.</p>
--	--

ENTREVISTA C – “CHALIMAR” – PRESIDENTE BERNARDES

MATRIZ METODOLÓGICA – ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO

QUESTÃO DE PESQUISA

Quais são os motivos que levam um professor aposentado a retornar ao exercício da docência?

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

Investigar a situação dos professores aposentados que retornaram a docência na rede municipal de ensino de Presidente Prudente e Presidente Bernardes

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Compreender os motivos que levaram os professores a se aposentar;
2. Identificar e analisar os motivos que os levaram a retornar ao exercício da docência na rede municipal de ensino

Objetivos Específicos

Questões de aprofundamento

MOTIVOS QUE AS LEVARAM A SE APOSENTAR

1 – No momento em que você se aposentou você já tinha a intenção de permanecer na docência. Como você se sentiria se não pudesse voltar ou permanecer dando aulas? Como se sentiria como professora aposentada?

ENTREVISTA C – “CHALIMAR” – PRESIDENTE BERNARDES

<p>MOTIVOS QUE LEVARAM A PERMANÊNCIA OU RETORNO DAS PROFESSORAS APOSENTADAS</p>	<p>2. Para você o que significa a escola pública? O que lhe vem à cabeça quando falo sobre a escola pública?</p> <p>3. Os professores atualmente reclamam dos dilemas e das novas atribuições que foram designadas para a escola. Como você vem enfrentando essas dificuldades?</p> <p>4. Você desenvolveu algum tipo de estratégia para lidar com esses dilemas cotidianos? Fale um pouco sobre isso.</p> <p>5. Como você acha que os seus colegas de trabalho veem a sua experiência de professora aposentada? Você acha que eles encaram a experiência como positiva ou negativa? Conte-me um pouco a esse respeito.</p> <p>6. Você é procurado por seus colegas para orientações relativas ao conteúdo ou mesmo no trato de questões cotidianas da escola como disciplina? Essa procura é cotidiana ou corriqueira? Fale-me um pouco sobre isso</p>
--	---

ENTREVISTA D – “NICOLE” – PRESIDENTE BERNARDES

MATRIZ METODOLÓGICA – ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO

QUESTÃO DE PESQUISA

Quais são os motivos que levam um professor aposentado a retornar ao exercício da docência?

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

Investigar a situação dos professores aposentados que retornaram a docência na rede municipal de ensino de Presidente Prudente e Presidente Bernardes

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Compreender os motivos que levaram os professores a se aposentar;
2. Identificar e analisar os motivos que os levaram a retornar ao exercício da docência na rede municipal de ensino

Objetivos Específicos

Questões de aprofundamento

MOTIVOS QUE AS LEVARAM A SE APOSENTAR

1 – No momento em que você se aposentou você já tinha a intenção de permanecer na docência. Como você se sentiria se não pudesse voltar ou permanecer dando aulas? Como se sentiria como professora aposentada?

ENTREVISTA D – “NICOLE” – PRESIDENTE BERNARDES

**MOTIVOS QUE LEVARAM A PERMANÊNCIA OU
RETORNO DAS PROFESSORAS APOSENTADAS**

2. Para você o que significa a escola pública? O que lhe vem à cabeça quando falo sobre a escola pública?

3. Os professores atualmente reclamam dos dilemas e das novas atribuições que foram designadas para a escola. Como você vem enfrentando essas dificuldades?

4. Você desenvolveu algum tipo de estratégia para lidar com esses dilemas cotidianos? Fale um pouco sobre isso.

5. Como você acha que os seus colegas de trabalho veem a sua experiência de professora aposentada? Você acha que eles encaram a experiência como positiva ou negativa? Conte-me um pouco a esse respeito.

6. Você é procurado por seus colegas para orientações relativas ao conteúdo ou mesmo no trato de questões cotidianas da escola como disciplina? Essa procura é cotidiana ou corriqueira? Fale-me um pouco sobre isso

7. Na outra conversa que tivemos você disse que o que motiva a sua permanência na docência é o contato com os alunos. Que outros motivos você acha importante para a sua permanência além desse?

ENTREVISTA E – “CAROLINA” – PRESIDENTE BERNARDES

MATRIZ METODOLÓGICA – ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO

QUESTÃO DE PESQUISA

Quais são os motivos que levam um professor aposentado a retornar ao exercício da docência?

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

Investigar a situação dos professores aposentados que retornaram a docência na rede municipal de ensino de Presidente Prudente e Presidente Bernardes

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Compreender os motivos que levaram os professores a se aposentar;
2. Identificar e analisar os motivos que os levaram a retornar ao exercício da docência na rede municipal de ensino

Objetivos Específicos

Questões de aprofundamento

MOTIVOS QUE AS LEVARAM A SE APOSENTAR

1 – No momento em que você se aposentou você já tinha a intenção de permanecer na docência. Como você se sentiria se não pudesse voltar ou permanecer dando aulas? Como se sentiria como professora aposentada?

ENTREVISTA E – “CAROLINA” – PRESIDENTE BERNARDES

**MOTIVOS QUE LEVARAM A PERMANÊNCIA OU
RETORNO DAS PROFESSORAS APOSENTADAS**

2. Para você o que significa a escola pública? O que lhe vem à cabeça quando falo sobre a escola pública?

3. Os professores atualmente reclamam dos dilemas e das novas atribuições que foram designadas para a escola. Como você vem enfrentando essas dificuldades?

4. Você desenvolveu algum tipo de estratégia para lidar com esses dilemas cotidianos? Fale um pouco sobre isso.

5. Como você acha que os seus colegas de trabalho veem a sua experiência de professora aposentada? Você acha que eles encaram a experiência como positiva ou negativa? Conte-me um pouco a esse respeito.

6. Você é procurado por seus colegas para orientações relativas ao conteúdo ou mesmo no trato de questões cotidianas da escola como disciplina? Essa procura é cotidiana ou corriqueira? Fale-me um pouco sobre isso

7. Se você tivesse se aposentado e não pudesse voltar a ser professora, você teria outras opções de atividades para desenvolver?

ENTREVISTA E – “CAROLINA” – PRESIDENTE BERNARDES

	<p>8- Na nossa última conversa eu perguntei quais foram os principais motivos que te levaram a se aposentar e você me disse que naquele momento você precisava de maiores recursos financeiros por conta de ter sua filha na faculdade. Já quando perguntei sobre os principais motivos que fizeram você retornar a docência você me disse primeiramente que seria porque você não queria ser uma dona de casa 24 horas. Para você qual das duas afirmativas é mais importante?</p>
--	---

APÊNCIDES B

Roteiros de Entrevista da 1ª Etapa e de Aprofundamento

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA 1ª ETAPA

PERFIL

Identificação (nome fictício) _____

Idade atual: _____

Sexo: _____

Cidade onde mora: _____

Curso de graduação: _____

Com quantos anos de carreira e você se aposentou? E com quantos anos de idade? _____

Anos de exercício no magistério: _____

Você trabalhou apenas como professora ou exerceu outras funções? Quanto tempo? _____

MOTIVOS PARA SE APOSENTAR

1. Existiu algum motivo em específico que influenciou o seu pedido de aposentadoria? Você poderia me contar um pouco sobre essa experiência?
2. No momento de sua aposentadoria você teve dúvidas em permanecer ou não no magistério? Por quê?
3. Nos anos anteriores a sua aposentadoria você passou por dificuldades que você encarava como importantes para a decisão de se aposentar? Se sim, quais?
4. Você foi beneficiada por alguma alteração na legislação no momento que entrou com o pedido de aposentadoria?
5. Você fez planos para a sua aposentadoria? Quais eram as suas expectativas para esse momento?
6. Como você se sentiu quando se aposentou? Conte-me um pouco sobre esse momento

MOTIVOS PARA RETORNAR À DOCÊNCIA

7. Quanto tempo você permaneceu aposentada sem exercer a função de professora? Nesse período você realizou outras atividades?
8. Por que você decidiu voltar ao magistério?
9. Por que você escolheu a rede municipal de ensino e não outras instituições (as particulares)?
10. A sua experiência profissional faz diferença no trabalho que você vem desenvolvendo atualmente na escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – A

MOTIVOS QUE LEVARAM A SE APOSENTAR

1 – Você disse que ficar doente foi o principal motivo que influenciou a sua aposentadoria. E que no momento de que você voltou a dar aula até hoje você não teve mais nenhuma manifestação física de doenças. O que você acha que ocasionou essa melhora?

MOTIVOS QUE LEVARAM A RETORNAR À DOCÊNCIA

2. Para você o que significa a escola pública? O que lhe vem à cabeça quando falo sobre a escola pública?

3. Os professores atualmente reclamam dos dilemas e das novas atribuições que foram designadas para a escola. O que você acha da situação atual vivenciada na escola?

4. Você desenvolveu algum tipo de estratégia para lidar com esses dilemas cotidianos? Fale um pouco sobre isso.

5. Como você acha que os seus colegas de trabalho veem a sua experiência de professora aposentada? Você acha que eles encaram a experiência como positiva ou negativa? Conte-me um pouco a esse respeito.

7. Você é procurado por seus colegas para orientações relativas ao conteúdo ou mesmo no trato de questões cotidianas da escola como disciplina? Essa procura é cotidiana ou corriqueira?

8. Na primeira entrevista, você disse que as escolas particulares não gostam de “velhos”, elas gostam de pessoas novas e coisas novas. Por que você acha que as escolas particulares não valorizam as pessoas mais experientes? Você gostaria de ter sido convidada a dar aula neste tipo de instituição?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – B

MOTIVOS QUE LEVARAM A SE APOSENTAR

1 – No momento em que você se aposentou você já tinha a intenção de permanecer na docência. Como você se sentiria se não pudesse voltar ou permanecer dando aulas? Como se sentiria como professora aposentada

MOTIVOS QUE LEVARAM A RETORNAR À DOCÊNCIA

2. Para você o que significa a escola pública? O que lhe vem à cabeça quando falo sobre a escola pública?

3. Os professores atualmente reclamam dos dilemas e das novas atribuições que foram designadas para a escola. O que você acha da situação atual vivenciada na escola?

4. Você desenvolveu algum tipo de estratégia para lidar com esses dilemas cotidianos? Fale um pouco sobre isso.

5. Como você acha que os seus colegas de trabalho veem a sua experiência de professora aposentada? Você acha que eles encaram a experiência como positiva ou negativa? Conte-me um pouco a esse respeito.

6. Você é procurado por seus colegas para orientações relativas ao conteúdo ou mesmo no trato de questões cotidianas da escola como disciplina? Essa procura é cotidiana ou corriqueira?

7. Quando lhe perguntei sobre o principal motivo que te fez permanecer na docência, você me disse que foi pelo amor as crianças. Além do amor pelas crianças e pela docência, que outros fatores você acredita serem importantes para a sua decisão de permanecer no magistério?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – C

MOTIVOS QUE LEVARAM A SE APOSENTAR

1 – No momento em que você se aposentou você já tinha a intenção de permanecer na docência. Como você se sentiria se não pudesse voltar ou permanecer dando aulas? Como se sentiria como professora aposentada

MOTIVOS QUE LEVARAM A RETORNAR À DOCÊNCIA

2. Para você o que significa a escola pública? O que lhe vem à cabeça quando falo sobre a escola pública?

3. Os professores atualmente reclamam dos dilemas e das novas atribuições que foram designadas para a escola. Como você vem enfrentando essas dificuldades?

4. Você desenvolveu algum tipo de estratégia para lidar com esses dilemas cotidianos? Fale um pouco sobre isso.

5. Como você acha que os seus colegas de trabalho veem a sua experiência de professora aposentada? Você acha que eles encaram a experiência como positiva ou negativa? Conte-me um pouco a esse respeito.

6. Você é procurado por seus colegas para orientações relativas ao conteúdo ou mesmo no trato de questões cotidianas da escola como disciplina? Essa procura é cotidiana ou corriqueira? Fale-me um pouco sobre isso

ROTEIRO DE ENTREVISTA – D

MOTIVOS QUE LEVARAM A SE APOSENTAR

1 – No momento em que você se aposentou você já tinha a intenção de permanecer na docência. Como você se sentiria se não pudesse voltar ou permanecer dando aulas? Como se sentiria como professora aposentada

MOTIVOS QUE LEVARAM A RETORNAR À DOCÊNCIA

2. Para você o que significa a escola pública? O que lhe vem à cabeça quando falo sobre a escola pública?

3. Os professores atualmente reclamam dos dilemas e das novas atribuições que foram designadas para a escola. Como você vem enfrentando essas dificuldades?

4. Você desenvolveu algum tipo de estratégia para lidar com esses dilemas cotidianos? Fale um pouco sobre isso.

5. Como você acha que os seus colegas de trabalho veem a sua experiência de professora aposentada? Você acha que eles encaram a experiência como positiva ou negativa? Conte-me um pouco a esse respeito.

6. Você é procurado por seus colegas para orientações relativas ao conteúdo ou mesmo no trato de questões cotidianas da escola como disciplina? Essa procura é cotidiana ou corriqueira? Fale-me um pouco sobre isso

7. Na outra conversa que tivemos você disse que o que motiva a sua permanência na docência é o contato com os alunos. Que outros motivos você acha importante para a sua permanência além desse?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – E

MOTIVOS QUE LEVARAM A SE APOSENTAR

1 – No momento em que você se aposentou você já tinha a intenção de permanecer na docência. Como você se sentiria se não pudesse voltar ou permanecer dando aulas? Como se sentiria como professora aposentada

MOTIVOS QUE LEVARAM A RETORNAR À DOCÊNCIA

2. Para você o que significa a escola pública? O que lhe vem à cabeça quando falo sobre a escola pública?

3. Os professores atualmente reclamam dos dilemas e das novas atribuições que foram designadas para a escola. Como você vem enfrentando essas dificuldades?

4. Você desenvolveu algum tipo de estratégia para lidar com esses dilemas cotidianos? Fale um pouco sobre isso.

5. Como você acha que os seus colegas de trabalho veem a sua experiência de professora aposentada? Você acha que eles encaram a experiência como positiva ou negativa? Conte-me um pouco a esse respeito.

6. Você é procurado por seus colegas para orientações relativas ao conteúdo ou mesmo no trato de questões cotidianas da escola como disciplina? Essa procura é cotidiana ou corriqueira? Fale-me um pouco sobre isso

7. Se você tivesse se aposentado e não pudesse voltar a ser professora, você teria outras opções de atividades para desenvolver?

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Professores Aposentados: Quais os motivos para seu retorno à docência?”.

Nome da Pesquisadora: Vanessa Ribeiro Andreto Meira

Nome da Orientadora: Prof^a Dr^a. Yoshie Ussami Ferrari Leite

1. **Natureza da pesquisa:** O (Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar os motivos que levaram professores aposentados retornarem ao exercício da docência na rede municipal de ensino
2. **Participantes da pesquisa:** Participarão professores aposentados que retornaram a docência e atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e Presidente Bernardes, Estado de São Paulo.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo o(a) Sr.(a) permitirá que a pesquisadora faça a coleta de dados, por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas, com a garantia do anonimato do sujeito pesquisado. O(a) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) Sr.(a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa. Os nomes e telefones se encontram ao final deste documento.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão conduzidas a partir de roteiros elaborados pela pesquisadora, com o objetivo de: Investigar a situação dos professores aposentados que retornaram à docência na rede municipal de ensino. As entrevistas serão gravadas mediante autorização do entrevistado e realizadas em local e horário a ser combinado, de acordo com a disponibilidade do entrevistado.
5. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. A participação dos sujeitos envolvidos será através de entrevistas que serão realizadas individualmente. Poderá causar alguma forma de inibição ou de desconforto nos professores o fato de a entrevista ser gravada, no entanto, os docentes terão a liberdade de escolher se desejam ou não participar desta atividade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa o(a) Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes para uma compreensão mais crítica e aprofundada dos motivos que levam professores aposentados retornarem a docência. Para isso, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.
8. **Pagamento:** O(a) Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confirmo que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Pesquisadora: VANESSA RIBEIRO ANDRETO MEIRA – (18) 3909-1674

Orientadora: Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE – (18) 3229-5357

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Regina Coeli Vasques de Miranda Burneiko

Telefone do Comitê: 3229-5388 ramal 5466 – 3229-5365 ramal 202

E-mail: cep@fct.unesp.br