PROFESSORES APOSENTADOS

QUAIS OS MOTIVOS PARA SEU RETORNO À DOCÊNCIA?

VANESSA RIBEIRO ANDRETO MEIRA E YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

CULTURA ACADÊMICA
Editora

Professores aposentados

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO
Responsável pela publicação desta obra

Claudia Maria de Lima
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Maria Raquel Mioto Morelatti
Mônica Furkotter
Paulo Cesar de Almeida Raboni
Renata Junqueira de Souza
Renata Maria Coimbra Libório

VANESSA RIBEIRO ANDRETO MEIRA
YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

PROFESSORES APOSENTADOS

QUAIS OS MOTIVOS PARA SEU RETORNO À DOCÊNCIA?

CULTURA ACADÊMICA
Editora

© 2013 Editora Unesp

Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.culturaacademica.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – BRASIL. Catalogação na Fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

M452p

Meira, Vanessa Ribeiro Andreto

Professores aposentados [recurso eletrônico]: quais os motivos para seu retorno à docência?/Vanessa Ribeiro Andreto Meira, Yoshie Ussami Ferrari Leite. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

recurso digital
Formato: ePDF
Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7983-489-9 (recurso eletrônico)

1. Educação – Brasil – 2. Professores - Aposentadoria. 3. Livros eletrônicos. I. Leite, Yoshie Ussami Ferrari. II. Título.

14-08273

CDD: 370.981
CDU: 37(81)

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)

Editora afiliada:

Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe

Associação Brasileira de Editoras Universitárias

Sumário

Prefácio 7
Introdução 11

1 A escola pública e os dilemas da carreira docente 17
2 A política de aposentadoria no Brasil: o caso dos professores 49
3 Professores aposentados, os ciclos de vida e a carreira docente 67
4 O percurso metodológico da pesquisa 79
5 Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa 91

Considerações finais 139
Referências 145

Prefácio

Todos sabemos da complexidade que envolve a docência.

Considerada, cada vez mais, uma questão crucial da educação, tanto nos debates da academia quanto no mundo da prática, pretende-se compreender todas as dimensões que a envolvem, regulam e promovem no sentido de tentar desvendar o amálgama que compõe o ofício da docência e constitui um bom profissional da educação.

As pesquisas sobre formação, identidade e desenvolvimento profissional têm investido nessa direção na tentativa de identificar os elementos que compõem este amálgama. Sob todas essas óticas de investigação, uma pergunta ainda não teve resposta satisfatória: o que nos torna professores? São as circunstâncias sócio-econômicas, as culturais, os valores, a influência de modelos? Ou a escolha por essa profissão é meramente circunstancial?

Muitas pesquisas têm sido realizadas trabalhando diretamente com a questão, indagando dos professores as motivações para o ingresso e permanência no magistério ou mesmo para sua desistência. O trabalho que aqui apresentamos, realizado como dissertação de mestrado, por Vanessa Ribeiro Andreto Meira *Professores aposentados: quais os motivos para o seu retorno à docência?* com a orientação

da Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, constitui uma proposta original de pesquisa.

Com o objetivo de investigar a motivação de professores aposentados para o retorno ao exercício da docência, a pesquisa inova duplamente.

Primeiro, pelo caráter inusitado, dado que preenche uma lacuna relativa à investigação dessa questão, já que não temos no Brasil pesquisas na temática. Segundo, pela originalidade metodológica, porque o retorno ao magistério pode esclarecer o que, de fato, motiva alguém a ser professor. Podemos dizer que se configura como uma investigação do problema pelo avesso, ou seja, ao tentar desvendar porque professores aposentados retornam ao exercício da docência, joga uma luz sobre as razões para ser e permanecer professor. Partimos do pressuposto de que nessa circunstância da vida é provável que os professores tenham mais clareza de suas motivações profissionais do que no início ou no transcorrer da carreira, sobretudo quando pensamos em todos os obstáculos enfrentados na profissão.

De fato, os resultados da pesquisa são bastante elucidativos quando apontam dois motivos que disputam o maior número de indicações dos professores para a volta ao magistério: a questão financeira e a vinculação à escola, em especial à escola pública. Não carece aqui falar da questão salarial, que, por óbvia, é fundamental se pensarmos que a valorização profissional passa por ela. Não estamos discutindo trabalho voluntário, mas profissional. E todos sabemos que o salário dos professores é desproporcional ao trabalho realizado e à sua importância.

A questão para a qual queremos chamar atenção e que esta pesquisa analisa é a escolha por complementar o salário sendo novamente professor, embora não em quaisquer circunstâncias. Fica claro na pesquisa que a identidade construída ao longo da vida profissional influenciou significativamente a opção por voltar a ser professor.

Tal identidade foi revelada de várias formas nas falas dos professores: quando expressaram a necessidade de aproveitar as suas experiências, o gosto de ensinar e de estar com as crianças, o compromisso com a escola pública e o valor de manter a sua autonomia,

possível especificamente nesse espaço de trabalho.Com essas considerações, a pesquisa traz uma grande contribuição para pensarmos a natureza do trabalho docente e os condicionantes que o regulam. Tais reflexões podem ser expressas na fala de Cristopher Day, no livro *A paixão pelo ensino*: os corações dos professores (as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções) são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos (2004, p.185).

Os dados trazidos pela autora, bem como as suas reflexões, elaboradas de forma consistente e bem fundamentada, podem enriquecer as discussões sobre esse tema e subsidiar novas pesquisas sobre a questão.

Nesse sentido, fica o convite para a leitura deste trabalho, com o qual todos podem dialogar e se enriquecer.

Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira

Introdução

A abertura de espaço no mercado de trabalho para profissionais já aposentados é um fenômeno 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 de 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 experenciado.

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 mudan-

ças 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 em sociedade, função antes desempenhada pela família. Segundo as ideias doautor, se a família se exime, a consequência é que essa tarefa será assumida 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, em consequência, têm dificultado a 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 a aposentadoria, 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 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 sua atividade tem se tornado cada dia mais complexa. No entanto, mesmo com o crescimento dos dilemas vivenciados pelos professores no ambiente escolar, temos presenciado, nos últimos tempos, o retorno ao exercício profissional de docentes que já passaram pelo processo de aposentadoria.

Essa aparente incoerência nos faz pensar sobre os motivos que levam um professor aposentado a abandonar essa condição e voltar a uma 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 professores a retornar à docência após a aposentadoria, elencamos o processo de municipalização do ensino comoum 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) 14/96,[1] que serviu de apoio para a transferência, aos municípios, de parte da responsabilidade com a educação.

Os municípios passaram, então, a criar os seus próprios sistemas de ensino e favoreceram as condições para recrutar novos professores mediante concursos públicos e processos seletivos. Assim, docentes 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 refletir acerca das hipóteses que os levam a essa ação, realizamos, em junho de 2009, um levantamento das pesquisas produzidas nos últimos dez 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); 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 intitulada *Aposentadoria: a experiência de professores aposentados do Instituto de Biologia da Unicamp* foi desenvolvida pela pesquisadora Adriana Batista de Souza Bragança (2004). O objetivo desse estudo foi conhecer a experiência da aposentadoria

1 Emenda Constitucional n.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.

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 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 motivaram-nos na carreira pelas oportunidades surgidas no momento histórico particular, por alguma influência familiar, mas, sobretudo, levaram-nos a gostar do magistério superior, fato que os identificou como profissionais de sucesso. Esse dado identificador fica bastante evidente nas falas, quando mencionam sentimentos de prazer e realização no exercício da docência. Decorrem daí a razão e o significado do trabalho em sua vida.

Já a tese de doutorado *A transição à aposentadoria, na percepção de professores recém-aposentados da Universidade Federal do Espírito Santo*, desenvolvida pela pesquisadora Vera Lúcia Deps (1999), 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 dois grupos: o primeiro de natureza coercitiva[2] 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 com as características da transição em si, dos ambientes de pré-transição e pós-transição e com o perfil dos indivíduos. A pesquisadora concluiu

2 Natureza coercitiva: quando os indivíduos são obrigados a seguir padrões determinados pela sociedade (informação presente na tese).

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 descritas vinculam-se à investigação das expectativas criadas pelos sujeitos no momento da aposentadoria, à velhice e aos fatores que acarretaram sua aposentadoria.

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, caracterizada por muitos 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, em uma área ainda pouco explorada, e nos propusemos a responder: quais são os motivos que levam um professor aposentado a retornar ao exercício da docência?

Para responder essa indagação, foi definido 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 a 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. Compõem também este livro um capítulo que discute as

questões metodológicas da pesquisa e um capítulo voltado para a discussão e análise dos dados.

No primeiro capítulo, refletimos sobre os desafios postos à escola pública, com o objetivo de caracterizar e entender o ambiente em que atuam as professoras aposentadas deste estudo. Enfocamos a expansão de vagas no ensino público, a entrada de alunos oriundos de culturas e meios diferentes e os dilemas vivenciados por esses docentes 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 atual da aposentadoria 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 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 assumidos neste estudo.

1
A ESCOLA PÚBLICA E OS DILEMAS DA CARREIRA DOCENTE

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. 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).

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

Sabemos que nos últimos anos ocorreu uma grande expansão das oportunidades de acesso à escola pública, o que possibilitou o acolhimento 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 hoje vivenciados pelos professoresno interior das escolas, incluindo os professores aposentados em exercício.

Assim, iniciaremos nossa retrospectiva em 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 religiosos, os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal (em 1759), inau-

gurando 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 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". Na 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 tais 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.

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 ganharam 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 realizaria suas ações (Aranha, 1996).

Para Leite e Di Giorgi (2008), esses fatores passam a se alterar com o deslocamento do eixo econômico do país, do 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 têm 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 com esse pensamento, Leite e Di Giorgi (2008) apontam que mesmo com o fim do Império e o advento do período republicano, que antecede a PrimeiraGuerra 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 Primeira Guerra Mundial, e por causadas visíveis consequências trazidas por ela, intensificam-se as discussões sobre a responsabilidade da educação pelos problemas vividos, iniciando-se 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 1930, 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 do-

cumento 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 (ibidem). Três anos após sua promulgação, é elaborada e promulgada a Constituição de 1937. Observa-se, nesse documento, uma forte tendência a entender a educação como a solução para as questões de conflito social existentes no Brasil. Na sequência, inicia-se a 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: a de 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 (op. cit., p.10) apontam algumas ações relevantes iniciadas na 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 entre 1933 e 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 a 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 (ibidem, 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 grande interesse pelo ensino rural e técnico profissional, com o intuito de solucionar os problemas sociais do país. No entanto, por causa do caráter centralizador do governo, fica evidente que a educação passou a desempenhar a função de difundir a ideologia do Estado, conforme reitera Paiva (ibidem, p.136, grifos da autora):

> 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 generali-

zada como meio de exteriorizar o *culto à Pátria*.

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 e 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 n. 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 (Brasil, 1961).

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.

A promulgação da LDBEN (Lei n.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 âmbito político, o Brasil, nesse momento, entra em um longo período de ditadura em que se sucederam cinco governos milita-

res. 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 1970".

Vieira e Farias (2007) consideram que o período entre 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, op. cit.). Atendendo ao disposto na Constituição, foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDBEN) (lei n. 9.394/96) e a lei n. 9.424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado pela Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 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 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 seu interior alunos com os mais diferentes perfis, oriundos dos mais variados setores da sociedade. Em consequência, a escola pública de hoje não possui as mesmas características da do passado, principalmente no que diz respeito à sua clientela. Em vista disso, são muitas as falas que afirmam ter a escola pública perdido a qualidade, da mesma forma que se valoriza a do passado, como sendo aquela em que se oferecia uma ensino melhor.

Beisiegel (ibidem, p.114) 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". 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" (ibidem, p.115).

Por causa dessa 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 atender à 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 homogeneizadas pela selecção 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 ensi-

no estar instrumentado para desenvolver sua práxis em conformidade com as exigências sociais mais amplas, ou seja, é preciso que esteja apto a desenvolverum 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, 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 comuma 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 hoje 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 sobreo 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 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 com base nesses 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. Contudo, 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 individual. 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 (ibidem, 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 todos têm as mesmas condições e que, se alguém não alcança sucesso em um exame, 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 a todos os alunos, e isso foi importante, mas é preciso considerar também que ela não se preparou para enfrentar as desigualdades trazidas por tal demanda. E o professor nessa perspectiva? Como formá-lo para assumir essa 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 docentes para uma escola em crise, como muitos a definem?

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

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 passou a atender uma clientela oriunda de diferentes meios. Essa nova escola faz parte de uma sociedade que viveu e vive transformações historicamente significati-

vas 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 divide em duas categorias os fatores que visam a estudar a pressão da mudança social sobre a função docente:

> - Chamam-se factores de primeira ordemos 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 (ibidem, p.99).

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 (1995) 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 (ibidem, p.100).

Nesse caso, entendemos que o professor precisa exercer novos papéis, já que não basta apenas ter o domínio dos conteú-

dos. Ele precisa ultrapassá-los. Para esse exercício, necessita de uma formação que embase essa nova prática, por meio de 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" (idem, ibidem, 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, 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 docente precisa estar apto a exercer.

Outro indicador, na lista de Esteve (1995), 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, ibidem, 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. Concordamos com Rios (2001), quando de sua afirmação de 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, op. cit., 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 que os materiais didáticos sejam alterados e, consequentemente, modificadas as práticas.

Outro indicador apontado por Esteve é o aumento das contradições no exercício da docência. De acordo como 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, encontramo-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 (idem, ibidem, 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 (ibidem, 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 quanto ao nível de conhecimentos extracurriculares para a obtenção de uma vaga no mercado de trabalho, decresce a motivação dos alunos com os estudos formais e a escola, como se os conhecimentos nela adquiridos não tivessem

relevância para o futuro ingresso no mundo do trabalho.

De modo concomitante, 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 na formação do aluno. Segundo Esteve (ibidem, 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, op. cit., 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 (op. cit., 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 enonómicos. 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, junto com outros fatores ligados à imagem social da profissão, faz muitos docentes abandonarem 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, op. cit., 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 (idem, ibidem,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 docentes procuram, por meio de recursos próprios, renovar 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. Hoje, 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" (idem, ibidem, p.107):

> Segundo um relatório da OIT (1981), as agressões a professores verificam-se com maior freqüência 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, op. cit., p.107).

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

O último indicador 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" (idem, ibidem, p.108). Entre os vários fatores envolvidos nessa situação, pode-se citar a falta de investimento em salários, que leva o professor a acumular jornadas a fim de adquirir uma situação financeira mais favorável. A fragmentação do trabalho pode ser considerada, segundo o autor, "um dos elementos do problema da qualidade no sistema de ensino" (ibidem, 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 fazer 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 indicado-

res 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 preparação prática para enfrentar as dificuldades presentes na escola pública e, ainda, pela forma como participa de processos de formação contínua. As mudanças sociais das últimas décadas exigem que o docente 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).

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 docente. O professor aposentado, assim como os demais docentes, está inserido nesse processo. Ele vivencia a 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 (ibidem) aponta que não existem respostas prontas e acabadas para as questões enunciadas, dado 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 professor 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 na 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 (idem, ibidem, 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) (idem, ibidem, 2007, p.95, grifos 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 polos, para que um conteúdo socialmente definido seja transmitido.

Segundo Moran et al (2000, p.12), 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". 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, a influência se dá por meio da interação com a comunidade escolar, tornando a docência "uma forma parti-

cular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana" (idem, ibidem, 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.

A dimensão do compromisso ético e político do professor

Fica evidente que a sociedade 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 com 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 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 omisso, neutro, 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 distribuiçãodo 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.

A ética, pensada da perspectiva do professor, implica um compromisso com ajustiça 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 a sociedade.

Para tanto, sua formação inicial deve fornecer-lhe instrumentos que o capacitem para superar todos os desafios impostos pelas mudanças sociais, bem como imbui-lodo 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 deDi 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 naatuação profissional. Ainda segundo Di Giorgi, Leite e Rodrigues (ibidem, 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.

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 tipode formação foi muito discutido e criticado, em especial 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 pelaciência, 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 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 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 docentessão, 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 um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, consequentemente, 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 (idem, ibidem).

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" (ibidem, 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 classificatipologicamenteem:

a) *Saberes da formação profissional* – compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação

de professores.

b) *Saberes disciplinares* – correspondentes aos diversos campos do conhecimento na forma de disciplina; são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente.

c) *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.

d) *Saberes experienciais* – referem-se àqueles que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva na formade 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 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 com o 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 com a prática cotidiana do docente, a suas interações com os outros colegas mais antigos na profissão, e principalmente, porque advêm do contato com a realidade escolar.

A divulgação e a troca de experiências fazem 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, por causa de 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 hoje nela vivenciados, é que nos perguntamos: o que motiva o retorno de professores aposentados a essa escola que passa por tantas dificuldades?

2
A política de aposentadoria no Brasil: o caso dos professores

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 para grande parte da sociedade, incluindo os professores.

Historicamente, a ação que classificou a aposentadoria como um direito social no Brasil teve 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 naquele momento não se configurassem como tal (Bragança, 2004).

Com início nos anos 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 n. 4.682/1923, Lei Eloy Chaves,[1] 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" (ibidem, 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 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 (ibidem, p.18).

Em 1966, os vários Institutos de Aposentadoria e Pensões foram unificados com a criação do denominado Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), que se transformou no Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). Segundo Simões, o novo modelo "[...]

1 Decreto n. 4.682 de 24 de janeiro de 1923 – Lei Eloy Chaves – que implantou no Brasil a previdência social.

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 em 1974, com a criação do Ministério da Previdência Social (MPS).

Outro fator relevante para o reconhecimento dos direitos sociais no Brasil evidenciou-se em 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"(Brasil, 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, op. cit.).

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 por meio das reformas, é inegável que a previdência social representa, hoje, um dos mais importantes sistemas de cobertura social, e deve ser

conservada como uma conquista social (idem, ibidem).

As alterações realizadas na legislação previdenciária no final da década de 1990 atingiram também o sistema de aposentadoria dos trabalhadores do 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).

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 (op. cit.) 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 n. 35.448/54, que previa a concessão do benefício aos quinze 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 n. 3.087, de 26 de agosto de 1960 (Brasil, 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, op. cit., p.77).

Quatro anos mais tarde, o decreto n. 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 adotadopara 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, 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 trabalhado, caracterizado pela grande variedade de exigências, é um indicador de sobrecarga.

Analisando os indicativos levantados na pesquisa de Grandjean (1998), podemos dizer que a maioria deles se aplica às condições enfrentadas cotidianamente pelos professores em classe. Um alto 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 relacionados, 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, 2004, 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 inclusãoda 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 que sua integridade física e mental seja preservada. Dartora (op. cit., p.76) 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.

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:

a) Postura inadequada e permanência em pé por tempo muito prolongado.

b) Ritmo acelerado e contínuo de aula expositiva e por jornadas sucessivas, sem descanso.

c) Tripla jornada de trabalho em razão de baixos salários, com extensão das tarefas em casa (correção de prova, planejamento de aula etc.).

d) 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 n. 53.831/64 como penosos e insalubres. Assim, até a edição da Emenda Constitucional 18/81 (Brasil, 1981), 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 (2003, p.128) 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.

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 (ibidem, 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.9, §2, 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 docente como penosa e insalubre, entendendo que, no dia a dia da sala de aula, o

profissional estaria exposto a situações desencadeadoras de problemas psíquicos e físicos. Algumas emendas, decretos e leis foram alterando as disposiçõessobre 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.

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 n. 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 debenefício. Isso representou um retrocesso nos direitos à aposentadoria do professor, levando-se em conta que esse decreto fere a redação da Constituição Federal, quando da EC 18/81, que previa salário de benefício integral ao professor.

Em 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 (ibidem).

Especificamente quanto ao direito do professor, a Constituição Federal 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 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 Constituição Federal, portanto, traz em seu bojo o retorno das ideias apresentadas pela EC 18/81, quando o professor gozava do direito de se aposentar com proventos integrais. Semelhante entendimento havia sido descartado pelo decreto n. 89.312, de 23 de janeiro de 1984, que determinava proventos de 95% do salário de benefício, no momento da aposentadoria.

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 graus 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 tra-

balhado até a edição da EC 20/98 (Dartora, op. cit.).

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 tivesse a idade mínima de 55 anos e 30 anos de efetivo exercício no magistério, e a professora, com 50 anos de idade e 25 de serviço, poderiam requerer 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 a 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 da aposentadoria, 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.

Por esse exato motivo, 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 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.

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 por meio 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 (op. cit.) ainda enfatiza a consolidação de políticas clientelistas, a partir do ano de 1997, visando expandir o PMDB nas áreas interio-

ranas, 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, p.14), 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.

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 n. 9.394, de1996. 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 com a 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, (Militão, 2005), 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".

Antes da 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, op. cit.). 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 infantile 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 fundamentale pré-escolar (Militão, op. cit.). Complementando essa informação, o autor en-

fatiza que a Emenda Constitucional n. 14/96 (Brasil, 1996) e sua regulamentação, por intermédio da lei n. 9.424/96, que dispõe sobre o Fundef, compõem um mecanismo claramente indutor à municipalização do ensino fundamental. Oliveira (2005, p.29-30), 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.

Conforme afirma 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 n. 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. 2). Para evitar o desfalque que o Fundef ocasionaria nas finanças municipais, os prefeitos passaram a enxergar a ideia de municipali-

zação do ensino fundamental como tábua de salvação e começaram a assumir as matrículas de 1ª a 4ª séries, 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, op. cit.).

Sendo assim, um maior empenho se mostra obrigatório no desenvolvimento de políticas que atendam qualitativamente às 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.

3
Professores aposentados, os ciclos de vida e a carreira docente

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, relacionadas com as mudanças na vida social e no mundo do trabalho, a reorganização da vida familiar que se presencia na sociedade contemporânea, o convívio dentro e fora do trabalho, a rotina laborativa, os papéis sociais desempenhados, o *status* do sujeito, o modo de ser de cada um, os projetos de vida e muitos outros fatores (Debert, 1999).

O trabalho sempre foi categoria fundamental para o desenvolvimento humano. No entanto, é necessário compreender as transfor-

mações 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 que tenha concepções e significados diferentes, pois cada indivíduo dele se apropria de modo diferente. O que sustentará 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, 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 do benefíciobastava 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 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 (op. cit.), numa sociedade que tem dificuldade em lidar com as diferenças, há ainda muitos estereótipos e mitos sobre o aposentado, que 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 um direito e uma conquista do trabalhador, depois de muitos esforços e anos de trabalho. Por outro, desvaloriza o sujeito depois de aposentado, o qual 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 a 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 o 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 vem enfrentando grandes dificuldades em seu meio de trabalho e que 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 ambiente 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 (ibidem).

Apesar de a profissão docente, de acordo com Gatti (2005,p.85), se apresentar em crise há muito tempo em decorrência de fatores

como desmotivação pessoal, tensões organizacionais, imposição de uma postura em face da instabilidade e das incertezas, é ainda por meio 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.

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. Pontos como esse muitas vezes não recebem ênfase nos estudos, por causa 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 docente 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 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 re-

sultado 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 intersecção 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.

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 sobre o retorno de professores aposentados à docência. Como já anunciado na introdução deste livro, 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; 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 analisar os aspectos convergentes com nosso estudo.

O pressuposto central da dissertação realizada por Bragança (2004) 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 superiorda rede pública, ter até dez anos de aposentadoria e ainda estar 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 com trabalho, educação, aposentadoria e velhice/envelhecimento. Os professores envolvidos na pesquisa solicitaram a aposentadoria nos anos 1990, em razão da insegurança instaurada naquele momento, causada pela proposta de uma reforma previdenciária que expunha os direitos a riscos, afetando também os servidores públicos. A 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, em novas condições: como aposentados e como voluntários.

As circunstâncias que motivaram os pedidos de aposentadoria 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. Nessa condição, os indivíduos se veem desqualificados com base em que, por sua capacidade física, não respondem mais às exigências das 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 sustentados pela sociedade, reforçando-se 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 sobre a aposentadoria, associando-a ao "não trabalho" e à velhice, confundidos

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 (Deps, 1999) 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 dois grupos: o primeiro, de natureza coercitiva,[1] 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 n. 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 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 ocorreu a aposentadoria. Ficou evidenciada a importância do aspecto econô-

1 Ver nota 2, na Introdução deste livro.

mico 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, talvez 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 professores 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 com doze docentes aposentados. Os participantes relataram que, mesmo após a aposentadoria, continuam produzindo intelectualmente, com o intuito de satisfazer ànecessidade 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 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 professores 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 com a 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 nessa pesquisa é a realização de uma análise comparativa com os estudos realizados por Huberman (1992) 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 da aposentadoria e no retorno à docência, como a forte presença dos aspectos associados com inatividade e ociosidade, os quais vêm sendo agregados 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 (Op.cit.), os 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.

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. Primeiro, 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.Na 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 Krüger(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 (op. cit.) revela que a investigação sobre a carreira docente é ainda recente e há necessidade de continuar a estudá-la, já que existe carência de pesquisas. A investigação considerada pioneira na área e geradora dos demais estudos foi a desenvolvida por ele, que é um dos autores de destaque pelos trabalhos sobre o 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 davida 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) concluíram que a classificação de Huberman é a mais completa e detalhada em relação aos demais autores estudados. Considerou também que essas cinco classificações não são adequadas à realidade brasileira, dado que, em nosso país, em termos de anos de trabalho, a carreira docente é geralmente diferenciada, com a duração de 25 a 30 anos, enquanto 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 transcorre o percurso profissional do docente.

Nesse sentido, este estudo, voltado para a análise dos professores aposentados, enfocará a fase denominada por Huberman (op. cit.) 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 (op. cit.) 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 sua vida. Já o desinvestimento amargo é marcado por frustrações e desilusões provenientes dos resultados obtidos no desenvolvimento do trabalho.

Pensando na realidade da escola pública brasileira, onde os professores se defrontam com muitos dilemas e novas atribuições, é possível que no final da carreira 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 da 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 tempo 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) em 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 motivos levaram as participantes deste estudo a retornarem ao exercício da docência.

4
O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Quando falamos sobre a metodologia de uma pesquisa remetemo-nos 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 entender 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 à 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 da 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 fizeram 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 na 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.

O delineamento metodológico da investigação

Do 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 apo-

sentadas envolvidas neste estudo a retornar 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:

1. 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.
2. A descrição e elaboração de uma gama de procedimentos, métodos ou técnicas que permitam responder às perguntas anunciadas.
3. O estabelecimento de uma inter-relação 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 deste estudo, foi necessário um aprofundamento dos relatos das professoras para que pudéssemos afirmar com certeza os motivos que as levaram a reiniciar o trabalho docente após a aposentadoria.

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 proposta. 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, procura 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 Trinviños (1987) e Manzini (1990) têm tentado definir e caracterizar o que vem a ser essa técnica. Para Trinviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica levantar questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam com o tema da pesquisa, cujo foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Com base nas 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 (ibidem, 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.

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:

a) Auxiliar o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista;

b) Auxiliar, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade.

Dessa forma, o roteiro 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 analisar as

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 (ibidem).

Para que pudéssemos ter mais clareza acerca dos questionamentos que faríamos às professoras, construímos, para a primeira entrevista, uma matriz metodológica com base na questão da pesquisa e nos objetivos, em que os objetivos específicos funcionariam como eixos norteadores das perguntas, voltados à consecução do objetivo geral proposto. A construção dessa matriz proporcionou maior clareza sobre os 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 docentes, com o fim de aprofundar o que já havia sido dito, ou ainda, para saber que novas informações deveriam ser buscadas. Podemos dizer que essa 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.

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, em 25 e 26 de outubro de 2011 foi

realizado o teste piloto com o instrumento que seria utilizado na primeira etapa, já que a 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 sobre os questionamentos e, principalmente, quais foram suas impressões durante a 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 a orientadora, a partir de aspectos que mereciam ser aprofundados, ou de possíveis dúvidas que precisavam ser esclarecidas.

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). Em 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 Bernardesà 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: três de Presidente Prudente e três de Presidente Bernardes.

É importante dizer que para o resguardo da identidade das pro-

fessoras participantes cada uma escolheu um nome fictício, 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 de Presidente Prudente optaram por: Flor do Campo, Renata e Luciana.

A realização das entrevistas

As entrevistas da primeira etapa

As entrevistas foram realizadas individualmente com as seis docentes. De início 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, em 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 pelo fato de me apresentar não só como pesquisadora, mas também como professora nos anos iniciais em exercício, o que me tornava 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, em 23 e 24 de maio de 2011. O procedimento de apresentação da pesquisa e da pesquisadora foi o mesmo que o realizado com as docentes de Presidente Prudente. A impressão que ficou foi a de que elas se sentiram participando de uma conversa entre colegas, já que me conheciam por eu 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.

As entrevistas de aprofundamento

Assim como as entrevistas semiestruturadas da primeira etapa, as 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, em 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, pelo fato 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.

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 participantes 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 analisadasda 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 (ibidem) acrescenta que a análise de conteúdo não constitui uma simples técnica, mas pode ser considerada uma metodologia variada e em permanente revisão.

Para Bardin (2002), a análise de conteúdo visa a 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:

a) Ter como base os objetivos específicos.
b) Utilizar a leitura analítica como instrumento.

c) Elaborar um mapeamento dos dados (que o autor chama de pré-análise).

d) Realizar análise textual e temática.

e) Efetivar a análise propriamente dita.

f) Categorizar (*a priori ou a posteriori*) os elementos para a análise.

g) 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.

5
Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa

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 nessas finalidades que buscamos analisar os dados desta pesquisa.

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

Neste capítulo apresentaremos os resultados da 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 onde 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 referentes aos motivos que as levaram ao pedido de aposentadoria. E, no terceiro eixo, apresentamos e discutimos as informações sobre os motivos que fizeram as professoras aposentadas retornar ao exercício da docência.

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.

Os municípios onde a pesquisa foi realizada

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, em 2010, era de 14.640 habitantes, dos quais 30,7%, (ou seja, 4.488) residentes na zona rural, segundo o censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística(IBGE).

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 n. 3/97, de 5 de fevereiro de 1997, quando por meio da lei n.1. 597 o poder executivo municipal foi autorizado a celebrar o convênio com o governo estadual, 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 em 2010, e os docentes vinculados ao município, no mesmo ano, eram oitenta, dentre os quais seis professoras aposentadas continuavam em exercício em sala de aula. Delas, três participaram do teste piloto realizado em abril de 2011 e as outras três são participantes desta pesquisa.

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, tinha uma população de 207.625 habitantes em 2010.

O processo de municipalização do ensino teve início em Presidente Prudente em 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. Hoje, o município é responsável pelo atendimento total às crianças da educação infantil e do ensino fundamental I.

Segundo dados do IBGE, o número de alunos matriculados nesses níveis de ensino em 2010 foi de 14.198, atendidos por cerca

de 840 docentes vinculados ao município no mesmo ano. No início de 2011 havia seis professoras aposentadas em exercício na sala de aula. Em abril do mesmo ano, restavam apenas três, 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 nesta pesquisa.

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 a idade e o tempo de carreira, fatores determinantes em função dos saberes acumulados durante todo o período como docente, bem como aqueles relacionados com o momento da vida em que efetivaram a aposentadoria. 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 de Presidente Bernardes optaram pelos nomes Chalimar, Nicole e Carolina. Como se vê, todos os participantes da 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), e Muniz (2003), entre outros. Almeida (op. cit.) 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 pela ótica do gênero, afirmando que a "feminilização" da profissão ocorreu pela "identificação entre a natureza feminil 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 participantes desta pesquisa, apresentamos os dados presentes na Figura 1, a seguir.

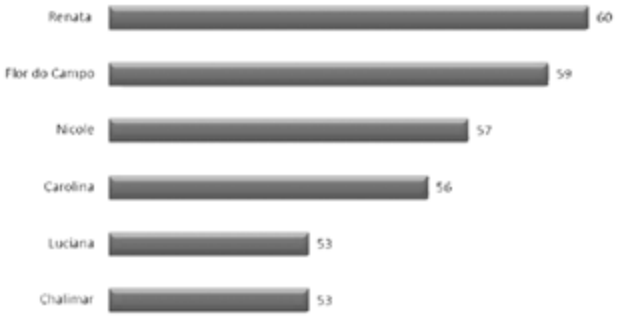

Figura 1 – Idade das professoras aposentadas no ano de 2011
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2011.

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

Com base em estudo de Dartora (2009), podemos dizer que em comparação com outros países, no Brasil os professores podem se aposentar com idades inferiores, recebendo benefícios previdenciários plenos. Uma professora brasileira pode requerer a aposentadoria com 50 anos de idade, desde que tenha comprovado 25 de exercício no magistério. Nesta pesquisa, de maneira geral, pudemos perceber que as docentes 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 com a idade mínima 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 n. 8.213,[1] tanto professores como os demais profissionais podem usufruir o direito de permanecer no trabalho ou a ele retornar, 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 aposentadoria. Esses dados foram agrupados e podem ser visualizados na Figura 2.

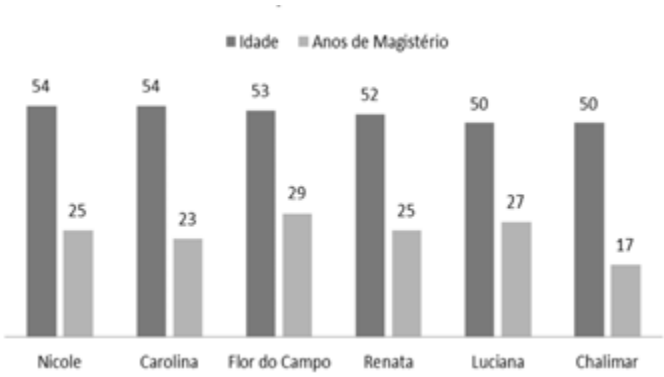

Figura 2 – Idade e anos de magistério no momento da aposentadoria
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2011.

Percebemos que a professora Chalimar efetivou o pedido de aposentadoria com 17 anos de carreira e 50 de idade. Seu pleito só pôde ser atendido graças à soma 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 a aposentadoria com a junção dos anos em que prestou serviços a empresas privadas.

1 Lei n.8.213, de 24 de julho de 1991 – dispõe sobre planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

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 de idade, para a professora, e 30 anos de carreira e 55 de idade, para o professor. Com base nessas informações entendemos que as demais docentes (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:

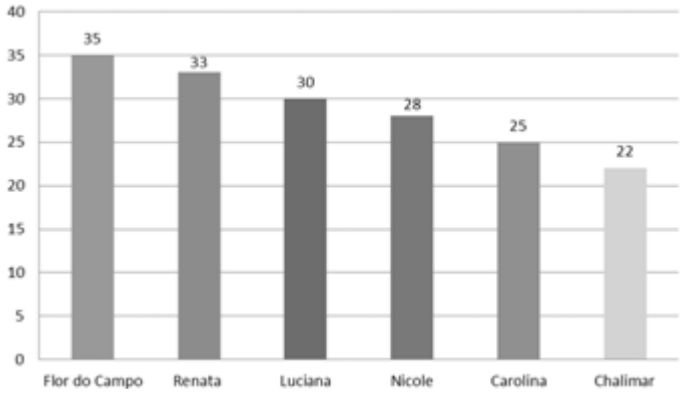

Figura 3 - Anos de exercício no magistério no ano de 2011.
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2011.

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 dois e três anos. Já Flor do Campo, Renata e Chalimar retomaram o exercício da docência há seis e oito 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 de-

mais se aposentaram e continuaram trabalhando como professoras. Essa informação justifica o período de oito anos de trabalho no magistério pelas professoras Flor Campo e Renata, já que têm idade mais avançada, 59 e 60 anos, respectivamente. No caso da professora Chalimar, o período de seis 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 estão indicadas na Figura 4, a seguir:

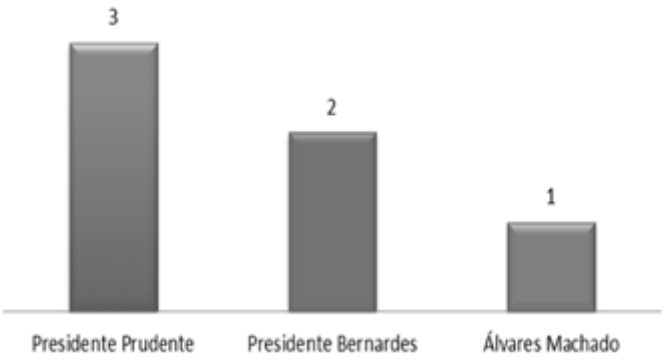

Figura 4 – Cidades em que residem as professoras aposentadas.
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2011.

Das seis participantes da pesquisa, apenas a professora Chalimar não reside na cidade onde leciona. Embora trabalhe em Presidente Bernardes, mora no município de Álvares Machado, localizado entre aquela cidade 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 de primeira etapa).

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

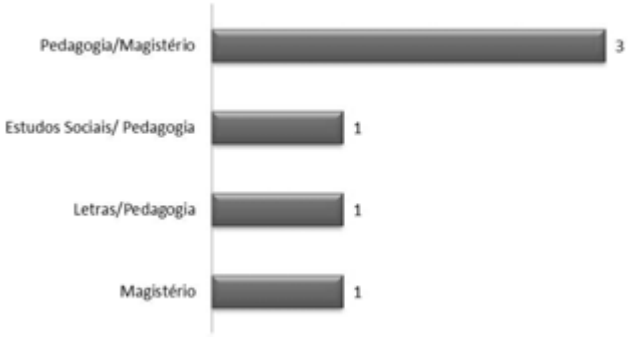

Figura 5 – Formação profissional das professoras aposentadas
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2011.

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 participantes da pesquisa atuavam antes da aposentadoria e trabalham atualmente, temos as seguintes informações (Tabela 1):

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 participantes desta pesquisa sempre lecionaram na escola pública, e apenas uma delas, Carolina, esteve vinculada em 2010 a uma escola particular, onde desenvolveu o trabalho por um ano, concomitante, porém, com a atuação 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, que vivencia 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 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 têm 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 têm 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 é um dos fatores que fizeram as professoras deste estudo retornarem 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 no espaço público de ensino, sendo os principais: falta de estrutura; dificuldades de relacionamento com as famílias dos alunos; falta de interesse por parte dos alunos; e ausência de recursos financeiros, que foram pontos de conflito apresentados no decorrer da construção do Capítulo 1 deste livro. 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, por saberem que, exercendo um cargo efetivo, não ficarão sem trabalho ao fim de cada ano.

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

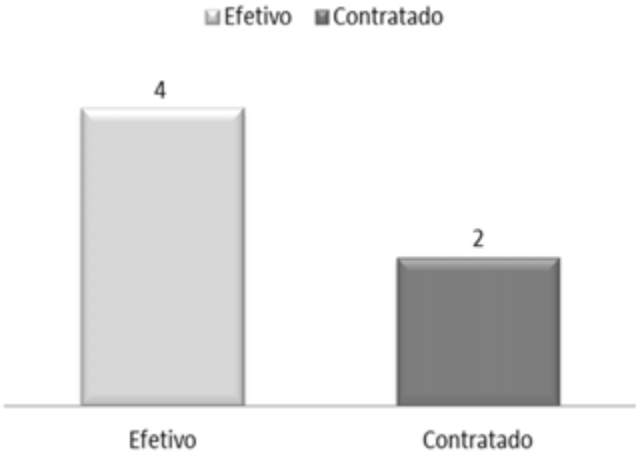

Figura 6 – Número de professoras aposentadas segundo a situação profissional
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2011.

Das seis participantes deste 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 nesta pesquisa, 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 de Presidente Prudente. Esse município realizou seu último concurso público para provimento de cargos efetivos em 2005. Assim, no decorrer dos anos, e até o momento da entrevista com as professoras em 2011, os processos seletivos públicos foram feitos com o intuito de contratação pelo período de apenas um ano, com possibilidade de prorrogação por mais um. Este pode ser um dos fatores a impedir que as duas professoras possuíssem um cargo

efetivo no município de Presidente Prudente.

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

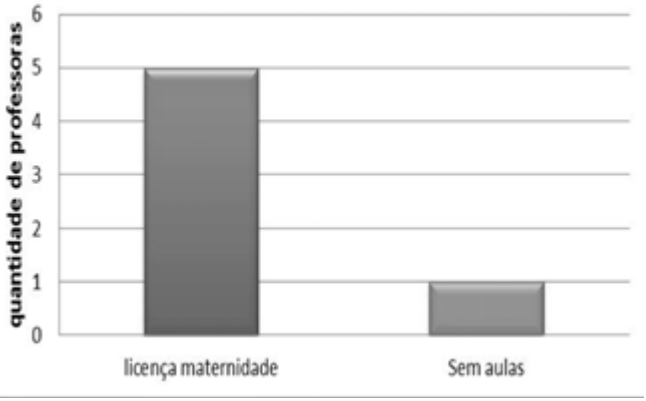

Figura 7 – Número de professoras acerca dos pedidos de afastamento no decorrer da carreira.
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora, 2011.

Ao questionarmos as professoras sobre os pedidos de afastamento no decorrer da carreira, procurávamos saber se durante sua vida profissional teriam passado por problemas psíquicos ou físicos decorrentes da prática docente. Vale ressaltar que o afastamento significa a 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 com a grande carga de trabalho a que o docente 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 problemasda voz. Dartora (op. cit.) 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.

De acordo com as respostas obtidas, pudemos perceber que durante o 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 da carreira, mas nenhuma delas se afastou da sala de aula por um tempo muito longo. Flor do Campo relatou que nos anos que antecederam à aposentadoria, passou por grandes dificuldades de saúde em decorrência do 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:

> [...] 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 deprimeira 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	3	60,0
Vice-diretora	1	20,0
Supervisora	1	20,0
Total	5	100,0

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

No decorrer da carreira, apenas Flor do Campo e Chalimar desenvolveram outras funções no magistério: a primeira foi, por um ano, supervisora em Rondônia, mas voltou logo, por não se adaptar ao 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 assumidos 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, retomou a função de professora.

As outras quatro integrantes desta pesquisa aturam 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 da carreira 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 participantes 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 primeiraetapa).

Delineado o perfil das participantes desta pesquisa, passamos, na sequência, à análise das motivações que as levaram a requerer a aposentadoria.

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

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 aos papéis da escola e do professor. Nóvoa (2007) considera que a escola vem sofrendo um processo de transbordamento, pois assumiu muitas missões e tem dificuldades para cumpri-las. Segundo o autor, isso se justifica em decorrência da 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, o que influencia, 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, ao desânimo com a 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.

Desligar-se 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 haja uma preparação anterior para esse momento da vida. De acordo com Stano (2001, p.31, grifo nosso), "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 vinculadas a este estudo, para entender os motivos que as levaram a requerer a aposentadoria. Vale ressaltar que grande parte dos quadros que serão apresentados com as informações referentes aos relatos das entrevistadas, foram organizados em função do 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 primeiraetapa, 2011.
N = 8 respostas

Com base nas informações apresentadas no Quadro 1, percebemos que as respostas das professoras 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"*. Tal resposta demonstra o desejo de fazer valer o direito de aposentadoria, mas, considerando que as professoras participantes deste estudo tinham planos de continuar na docência após se aposentarem, a decisão aponta, ao mesmo tempo, para a possibilidade de melhorar a renda, somando ao benefício da aposentadoria 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 da primeira etapa).

> "[...] porque o salário é muito baixo para quem tem filho na faculdade e na época eu tinha dois" (Professora Chalimar. Entrevista da primeira 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 docentes em exercício não contemplam os

aposentados: auxílio refeição e auxílio transporte, bônus pela assiduidade, dentre outros. Esse fator contribuipara 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

> [...] 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.

Habituado, mesmo diante de uma carga de trabalho intensa, a sobreviver com determinada quantia, o professor aposentado se ressente da queda de poder aquisitivo, decorrente do corte de alguns benefícios oferecidos apenas àqueles que estão na ativa.

Outro ponto relevante relacionado com uma extensa jornada de trabalho é a questão do desenvolvimento de doenças, motivo apontado por duas das participantes como responsável, naquele momento da carreira, pela solicitação de aposentadoria. O relato de 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 dez, onze doze 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 da primeira etapa).

Corroborando com 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 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, como já mencionamos, é um processo contínuo e construído ao longo da carreira, a interrupção pela 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 com uma vida de ociosidade. Essa situação tende a contribuir para o 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 venham a 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 da primeira etapa).

O comentário da professora evidencia um comportamento no mínimo intrigante, pois quando solicitou a aposentadoria, a doença foi o motivo para o desligamento do trabalho; ao mesmo tempo, ela 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 a aposentadoria por estar doente, e depois, reassumindo a mesma função, sentir uma grande melhora, ou até mesmo que os dos sintomas da doença desapareceram? Com base nessa indagação, resolvemos, nas

entrevistas de aprofundamento, 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. Entrevista de aprofundamento).

Diante da explicaçãodadapela professora, percebemos que a ausência de ligação com o mundo do trabalho, bem como o sentimento de não contribuir para o mundo produtivo, incitam o desdobramento do estigma da inatividade. Stano (2001) aponta que a aposentadoria pode significar em muitos casos 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 do vínculo promove, em determinados casos, o aparecimento de angústia, depressão e outros distúrbios psíquicos que no 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 angustias 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 primeira 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 nãosujeito no mundo produtivo.

A escola, como espaço de trabalho das professoras, configura-se como um lugar que lhes 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 sobre os 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 cinco 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 tal 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 e o desligamento de toda uma carreira levaram 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 com os 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 uma forma de obter qualidade de vida melhor por meio de uma situação financeira mais consistente, percebemos um percurso de carreira construído sobre fatores de bem-estar. Segundo Lapo (2003, 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, considerando os relatos das professoras, é possível entender que fatores prazerosos se sobrepuseram aos aspectos negativos vividos por elas no decorrer da vida e da carreira. Vale citar, porém, que no caso de Carolina detectamos falta de clareza quanto 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 de primeira 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 sua vida, há a decepção de não poder viver de forma satisfatória com o salário de professora, visto que o comentário positivo sobre a atuação docente não ocorreu 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 primeira 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 retomar a função após a aposentadoria. Nesse sentido, aposentar-se não foi uma decisão tão difícil para a maioria das

professoras deste estudo, dada sua certeza sobre a consecução de seu objetivo.

A sensação de um novo início na carreira docente é compartilhada pelos professores participantes da pesquisa de Veiga (2007). Nesse estudo, oito dos doze professores aposentados da Universidade de Brasília retornam à docência. É evidente que as condições de trabalho e o contexto universitário são diferentes do que é 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. Tal possibilidade talvez tenha anulado as eventuais sobre a aposentadoria, tanto para as professoras deste estudo, quanto para os docentes universitários sujeitos do estudo realizado por Veiga (op. cit.).

Vale ressaltar que, em nossa pesquisa, apesar de ser unânime a ausência de dúvida no ato de requerer a aposentadoria, duas respostas, porém, quanto aos motivos que a justificam, 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 solicitar a aposentadoria. A autora afirma que aumenta cada vez mais a ocorrência de doenças e distúrbios relacionados com a carreira de professor. Daí que muitos professores preferem entrar com o pedido de aposentadoria assim que 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, dez anos fazendo três períodos" (Professora Chalimar. Entrevista da primeira 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. Assim, a somatória de dúvidas, tensões, cobranças e condições inadequadas de trabalho favorece o crescimento no nível de estresse dos professores que vivem essa realidade. Por esse motivo, é primordial entendermos que no caso das professoras participantes deste estudo a falta de dúvidas sobre a aposentadoria diz respeito, também, aos fatores negativos inerentes à docência hoje.

Tendo em vista as várias reformas por que passou a legislação pertinente à aposentadoria, principalmente a engendrada pela Emenda Constitucional n. 20/1998 (Brasil, 1998), que ocasionou 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 relataram não terem sido beneficiadas com nenhum tipo de mudança na legislação previdenciária. Elas se aposentaram, conforme já previa a lei, quando atingiram o tempo mínimo de 25 anos de carreira e 50 de idade.

Outro ponto relevante a ser discutido está relacionado com a descoberta de possíveis dificuldades vivenciadas pelas professoras anteriormente ao pedido de aposentadoria. Nas entrevistas realizadas na primeira etapa desta pesquisa indagamos: *Nos anos anteriores à aposentadoria você passou por dificuldades que 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 participantes, três (Luciana, Nicole e Renata) responderam que nos anos anteriores à 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 se decidirem 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 da primeira etapa).

> "[...] ah! Eu acho que foi mesmo a doença. Além do diabetes, eu também tive lúpus e herpes óssea. São coisas que acabam com a gente. Você toma remédio e não passa a dor" (Professora Flor do Campo. Entrevista da primeira 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 sobre-esforço 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. 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 docentes 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 (op. cit.), elaborar planos para o momento da aposentadoria é uma prática desenvolvida por muitos profissionais em final de carreira. De posse dessa afirmação, perguntamos: *Você fez planos para a aposentadoria? Quais são 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 primeira etapa, 2011.
N = 6 respostas

Três respostas demonstram a inexistência de planos para a aposentadoria, tendo em vista o desejo de continuar em atividade após esse processo. Essas respostas reforçam a ideia do retorno como o plano para a aposentadoria das professoras, mesmo que a continui-

dade 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 professora, eu nunca tive planos de parar de uma vez. Mesmo se eu ficasse sem um cargo no município eu iria trabalhar em uma escola particular" (Professora Nicole. Entrevista da primeira 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 da primeira 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, por causa da necessidade de continuar 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 com os 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 da primeira etapa).

> "[...] na verdade 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 da primeira 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 da primeira 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 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.

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 sobre a volta de professores universitários aposentados à ativa. A docência no ensino superior, porém, possui características bem diferentes daquelas do 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 a educação pública brasileira, mas pela forma como elas foram implantadas.

Autores como Nóvoa (2007), Peroni, Bazzo e Pegoraro (2006), 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. 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 sobre a 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 primeira 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 da primeira 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 da primeira etapa).

Com o intuito de complementar as opiniões expostas pelas professoras acerca da escola pública, resolvemos indagar-lhes nas entrevistas de aprofundamento sobre o 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 está 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 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 está 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. Entrevista 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. Entrevista de aprofundamento).

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

Nesses relatos, percebemos um discurso muito forte de valorização do espaço público de ensino, com ênfase no fato de que qualquer cidadão pode adquirir o conhecimento sem precisar pagar. Outro ponto a destacar diz respeito à autonomia na 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 com o 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 sobre os 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 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 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 um fator de qualidade, pois novas oportunidades foram estendidas a setores até então 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 ter escolhido 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 reposta:

> "[...] 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 desabafar, 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 expressou decepção ao se referir à escola particular. 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 envolvidas neste estudo diz respeito aos dilemas presentes na escola pública. Sabemos que em decorrência das 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 mim 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, 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 eles têm 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 está 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 acostumá-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 em conjunto 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 remete ao fato de que a escola dos filhos é bastante parecida com a 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 incapacidade de compreensão, por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola; por outro lado, falta de habilidade dos professores para promover 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 na escola, resolvemos indagar as professoras sobre fatores relacionados com a experiência acumulada. Naquele momento tínhamos como objetivo saber se essa experiência auxiliava no desenvolvimento de suas práticas e se porventura, nas escolas onde elas desenvolviam seu trabalho, essa experiência seria requisitada por outros colegas, 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: *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 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 (2007), 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 no qual 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, 2007, 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 e 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 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 para retomar o trabalho em sala de aula

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 primeira etapa, 2011.
N = 15 respostas

Diante das respostas das 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 na determinação 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. Isto posto, entendemos que, apesar de as professoras terem sido levadas a retomar o 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 falto, 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 participantes 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 com a 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.1.140), 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 recente 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 fundamentalna rede de ensino de Presidente Prudentee de Presidente Bernardes, municípios localizados na região sudoeste do estado de São Paulo.

Vivenciar a aposentadoria não constitui uma tarefa fácil, por causa 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, nesse 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 a 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, em 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 quase 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, evidenciou-se 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 causadas por estresse, doenças adquiridas no exercício da docência e problemas financeiras oriundos 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, já que a aposentadoria 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 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 entrevistadas 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 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 oportuni-

dade 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.

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 a vida pessoal, 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 favorecessem 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 é este 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 profes-

sores 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*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) - Faculdade de Administração e Economia Universidade de São Paulo.

ARANHA, M. L. de *A.História da educação*. 2.ed. rev. 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*. Nova York: Macmillan, 1996. p.1108-1149.

BEISIEGEL, C. R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro,2006. 186p.

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. Cam-

pinas, 2004. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BRASIL, Constituição Federal. Emenda Constitucional n. 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 mar. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 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 fev. 2010.

BRASIL. Lei n.3.807, de 26 de agosto de 1960. *Diário Oficial da União*, de 8 set. 1960.*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 jan. 2010.

BRASIL, Previdência Social. Lei n. 3.807, de 26 de agosto de 1960. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Previdência Social.Disponível em: http://www.010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1960/3807.htm. Acesso em: 15 abr. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei Federal, 5 de outubro de 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 jun. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 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 *Diário Oficial da União* de 13 set. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. Lei n. 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_Iden-

tificacao/lei%204.024-1961?OpenDocument. Acesso em: 27 ago. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção eDesenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em:http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9424_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 Interdiciplinário 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 jan. 2010.

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

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

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

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

DARTORA, C. M. *Aposentadoria do professor*: aspectos controvertidos. 2.ed. rev. atual. Curitiba:Juruá, 2009.

DEBERT, G. G. *A reinvenção da velhice*: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo:Edusp, 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, 1999. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

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. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia.Bauru: Edusc, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M *Pedagogia da práxis*. 2.ed. São Paulo:Cortez. 1998.

_____. *História das idéias pedagógicas*. 8.ed. São Paulo: Ática, 1996.

GRANDJEAN, E. *Manual de ergonomia*: adaptando o trabalho ao homem. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.98, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez,1996.

_____. 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, 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. 14 sobre os municípios paulistas*. Marília, 1998, 166p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp.

GUIRALDELL, 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*. Porto: Porto, 1992.

IBGE - *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* [online]. Disponível em <www.ibge.gov.br> Acesso em junho de 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico São Paulo*. Rio de Janeiro; 2010. v. 1, n. 4. (8. Recenseamento Geral do Brasil).

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. Santa Maria, 2007. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

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.

_____; 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; RODRIGUES, S. Saberes docentes de um novo tipo de formação profissional do professor: alguns apontamentos. In: *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v.29, n.2, p.135-145, 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. 5ed. 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. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

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*. Brasília: 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: 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: Vozes, 1994.

MORAES, R. *Análise de Conteúdo*: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (Org). Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1994

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

MUNIZ, D. do C. G. *Um toque de gênero*: história e educação em Minas Gerais (1835 – 1892) Brasília: Editora da Universidade de Brasília, FINATEC, 2003, 357p.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: *Actas do VI congreso de Educación Física e ciencias do deporte dos países de língua portuguesa, VII congreso Galego de Educación Física*, 1998. CDRom.

NERI, A. L.; DEBERT, G. G. (Org.). *Velhice e sociedade*. Campinas: Papirus, 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. Acessoem:12 jul. 2011.

_____. 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 consequências para os trabalhadores docentes. *Educ Soc*, Campinas, v.26, n.92, p.753-775, Especial, out. 2005 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br.Acesso em: 27 jul. 2010.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, v.25, n.89, p.1.127-1.144, set./dez. 2004 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 27 jul. 2010.

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

PAIVA, V. *História da educação popular no Brasil*. São Paulo:Loyola, 1985.

PARO, V. H. *Qualidade de ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

PERONI, V; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. *Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal*: entre o Público e o Privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, (2006).

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

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

RIOS, T. A. *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*, out.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.

SANTOS, M. de F. *Identidade e Aposentadoria*. São Paulo, EPU, 1990.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Institutode Inovação Educacional,1995.

SELYE, H. A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. 1936. *J Neuropsychiatr Clin Neurosci*, v.10, p.230–231, 199.

SHULMAN, L. S. Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Reseacher*, n.15, v2, 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. v.1, n.1. set. 1995.

SIMÕES, J. A. A previdência social no Brasil: um histórico. In: NERI, A. L.; DEBERT. G. G. (Orgs.). *Velhice e sociedade*. Campinas: Papirus, 1999, p.87-112.

_____. Solidariedade em xeque: as mudanças na seguridade social e o movimento de aposentados e pensionistas no Brasil. In: DEBERT, G. G.; GOLDSTEIN, D. M. (Org.). *Políticas do corpo e o curso da vida*. São Paulo: Sumaré, 2000.p.267-285.

SOUZA, D. B de. FARIA, C. M de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: aval. pol. públ.* Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004

STANO, R. 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, n.3, p.35-58, abr 1998.

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

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

_____. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005. 320p.

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: Atlas,1987.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. In: *Computadores e conhecimento: repensando a educação.* Campinas: Gráfica da Unicamp, 1993. p.1-23

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. Brasília: Liber Livro, 2007.

ZANELLI, J. C.; SILVA, N. Programa de preparação para aposentadoria. [S.L]. *Insular*, 1996.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm
Mancha: 23,7 x 42,5 paicas
Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

EQUIPE DE REALIZAÇÃO
Coordenação Geral
Arlete Quaresma

CULTURA
ACADÊMICA
Editora