

IDENTIDADE, IMAGENS SOCIAIS E ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA DOCENTE

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA



RELAÇÕES DE TRABALHO E PROFISSÃO DOCENTE

ABBIATI, Andréia Silva (UNIMEP)

O objetivo deste estudo é analisar algumas das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, particularmente no Estado de São Paulo.

A hipótese levantada é de que as relações de trabalho influenciam diretamente na educação. Consideramos também, durante a reflexão, que os aspectos inerentes às condições de trabalho existentes nas escolas públicas interferem diretamente na qualidade dos serviços educacionais prestados.

1. EDUCAÇÃO E TRABALHO

A sociedade, ao longo da História, apóia-se na organização do trabalho. E a escola, como uma pequena sociedade, não poderia deixar de fundar-se nas mesmas bases. Para Souza,

o trabalho, sociologicamente, possui um duplo movimento: pode ser uma atividade através da qual os homens participam de seu meio, e também, os laços sociais que tramam o tecido das relações que constituem a sociedade, entre elas as educacionais. (SOUZA, 2005, p. 53)

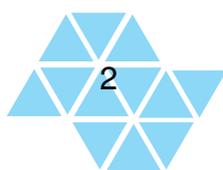
No presente texto, buscamos analisar a relevância do trabalho nas relações sociais e as condições de vida na sociedade moderna, bem como suas repercussões no campo educacional.

Enfocamos o papel da escola na sociedade do conhecimento, apresentando alguns desafios para a educação na chamada “era da informação”. Em sintonia com um contexto de amplas mudanças que acontecem na passagem do século, a escola é chamada a responder a novas exigências impostas pela modernidade.

Diante desse cenário, a escola precisa incorporar os avanços advindos das novas tecnologias, sem perder de vista a sua especificidade: apresentar às novas gerações as formas de convivência que tornam possível o exercício da cidadania, o pleno desenvolvimento do ser humano e a qualificação para o trabalho.

2 . O MUNDO DO TRABALHO

A estreita relação existente entre o mundo do trabalho e os diferentes setores da sociedade, entre eles, o campo educacional pode ser comprovada ao longo da História. Nesse sentido, é comum a diferenciação dos períodos da humanidade a partir das mudanças nas



características centrais no modo de produção dominante e nos grandes ciclos econômicos.

Dessa forma, recorreremos a Penin (2004), para fazer essa diferenciação:

Num primeiro longo momento da humanidade, que perdurou até aproximadamente meados do século XVIII, o trabalho prioritário dos homens para a sustentação da vida baseou-se na agricultura. Operando sobre a terra e sob a lógica dos ciclos da natureza (dia e noite; primavera, verão etc.), os homens plantavam e colhiam os alimentos que sustentavam todos, sem necessitar de instrumentos sofisticados ou de alta tecnologia. Desse modo, logo que era iniciado no trabalho agrário, um jovem rapidamente dominava o modo de realizá-lo. Nesse período, possuir grande quantidade de terra era um indicador fundamental de riqueza e de poder de uns homens sobre os outros. (PENIN, 2004, p. 47)

Para Penin (2004), o segundo período da humanidade com relação ao modo de produção inicia-se com a Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, uma vez que:

O trabalho industrial liberta-se das leis cíclicas da natureza e passa a depender do tempo linear do relógio. Dia e noite são igualmente tempo de trabalho. Por outro lado, o domínio das máquinas demanda maior tempo de aprendizagem por parte do trabalhador, assim como reciclagens constantes para acompanhar as transformações que ocorrem regularmente na sua constituição e tecnologia. A lógica da produção em série divide as várias fases de construção de um produto, cada trabalhador tornando-se mais e mais especializado, muitas vezes sem dominar ou mesmo conhecer todo o ciclo dessa produção. O capital, assim como o lucro que gera a partir da mais-valia obtida com a compra do trabalho dos operários, é o fator principal da produção. (PENIN, 2004, p. 47)

Finalmente, a autora traz o terceiro período, iniciado na segunda metade do século XX, período este caracterizado por profundas mudanças na tecnologia e nos meios de comunicação. Penin (2004) afirma que:

As informações acumulam-se e se modificam de maneira rápida e constante, exigindo do trabalhador formação contínua e domínio dos conhecimentos tanto específicos quanto gerais. (PENIN, 2004, p. 47)

Tendo em vista a facilidade de comunicação obtida pelo avanço nas telecomunicações, outra característica desse modo de produção que começa a se delinear é a de que, em muitos casos, o local de trabalho não necessita ser o mesmo para todos os empregados de uma empresa, uma vez que estes podem se comunicar a distâncias incalculáveis, garantindo assim, uma flexibilidade geográfica para os diferentes funcionários.

É importante assinalar que o aspecto dominante de um modo de produção em um determinado período não anula com os modos de produção antecedentes, mas os influencia. Assim, a agricultura e a indústria continuam a existir, mas têm sua tecnologia pautada pela tecnologia da informação e pelos meios de comunicação hoje dominantes.

A mudança de civilização é sinalizada pelo aumento a cada dia da dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos em relação ao conhecimento. Nesse sentido, com as profundas transformações técnico-científicas, se fez necessário “educar” a força de trabalho para as constantes mutações do mercado.

Sobre esse aspecto, Tragtenberg (1976) afirma que,

Hoje em dia a maior preocupação da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados porém, a modificar seu comportamento em função de mutações sociais. Não interessa, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global. (TRAGTENBERG, 1976, p. 1-2)

Finalmente, de acordo com o exposto acima, concluímos que as mudanças nas características centrais no modo de produção dominante e nos grandes ciclos econômicos interferem diretamente na educação.

3 . A NOVA LÓGICA DO MUNDO DO TRABALHO

A era da informação, iniciada na segunda metade do século XX e tendo como um dos seus eixos a tecnologia da comunicação (equipamentos e meios), em poucos anos já revolucionou os padrões de trabalho e de emprego. De acordo com Belluzzo (2005, p. 29) “a chamada sociedade da informação e do conhecimento traz consigo impactos capazes de levar a uma transformação maior que a produzida pela máquina a vapor”.

As profundas e rápidas mudanças que ocorrem no atual momento da civilização têm levado muitas pessoas a experimentarem, com freqüência, insegurança e mal-estar, sentindo-se desajustadas. Verifica-se que grande parte desses desajustes está associada à qualificação da força de trabalho e à qualidade dos conhecimentos produzidos. Sobre esse aspecto, Ferreira (2004) afirma que:

A nova realidade exige qualificações cada vez mais elevadas para qualquer área profissional ou qualquer posto de serviço, tornando as necessidades educacionais das populações cada vez maiores (...). Quem não acompanha as mudanças científicas e tecnológicas prematuramente estará inabilitado para o trabalho e para a vida em sociedade que, contraditoriamente, produz também o “não-trabalho”. (FERREIRA, 2004, p. 1232)

Por isso, nesta lógica, uma boa preparação para o trabalho significa conhecer e dominar as tais tecnologias, assim como seu princípio científico. As possibilidades de criação a partir desse domínio são abertas e desconhecidas, e as perspectivas de mudanças nos diferentes processos de trabalho – na indústria, na agricultura, no comércio ou nos serviços – são muito grandes e constantes. Assim sendo, a questão da formação e da produção do conhecimento



passou a ser de fundamental interesse das empresas, especialmente das transnacionais (Chesnais, 1996). Nesse sentido, Dowbor (2001) afirma que:

As tecnologias abrem um leque extremamente diversificado de áreas de trabalho, o que confunde as nossas visões tradicionais de profissão e carreira. As empresas transnacionais que navegam no espaço globalizado dispõem hoje de um poder econômico, político e de mídia de tal porte, que as tradicionais formas de regulação dos mercados tornam-se inoperante. (...) A concentração de renda no plano internacional, entre países ricos e pobres, e no plano nacional dentro dos países em desenvolvimento, gera uma imensa maioria de população privada de recursos mínimos para escapar da pobreza. A ampliação da exclusão econômica e social gera por sua vez novas dinâmicas de emprego informal e ilegal, obrigando-nos a repensar o conceito tradicional de emprego, com horário, carteira, direitos e também, porque não, um futuro previsível. (DOWBOR, 2001, p. 4)

As novas dinâmicas de emprego informal e ilegal citadas por Dowbor podem ser evidenciadas num crescente processo de precarização das relações de trabalho, alijando o trabalhador dos direitos e benefícios que o exercício da profissão lhe garante. Nesse sentido, Frigotto afirma que:

A classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se, hoje, desesperadamente para manter-se empregada mesmo à custa da perda de direitos duramente conquistados. (Frigotto, 1998, p. 140).

Convém salientar ainda que, de acordo com Batista (2006, p. 23), “as mudanças no mundo do trabalho, no presente, informam que, além do desemprego crescente, o processo de precarização do trabalho adquire maior intensidade, principalmente através da terceirização.”

Cherchglia (1999) define “a terceirização como sendo o processo pelo qual a empresa, visando alcançar maior qualidade, produtividade e redução de custos, repassa a uma outra empresa um determinado serviço ou a produção de um determinado bem.” (CHERCHGLIA, 1999, p. 368)

Na educação os problemas ligados à precarização das relações de trabalho interferem diretamente no dia-a-dia da escola, uma vez que a terceirização de serviços já é uma realidade que afeta a maioria das escolas públicas do país e particularmente do Estado de São Paulo.

Diante do exposto, discutiremos a seguir, o processo de terceirização pelo qual passa a educação.

4 . TERCEIRIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Segundo Oliveira “as reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores

docentes” (Oliveira, 2004, p. 1128). É nítido e notório o processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelo professor, diante das múltiplas funções que ele tem que, cada vez mais, assumir no interior da escola.

Dia após dia, os profissionais da educação “são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (Oliveira, 2004, p. 1132), pois grande parte dos alunos que recebem, chegam à escola abarrotados de problemas familiares. Nesse contexto, a escola deixa de cumprir sua função social e o professor passa por um processo de crescente desvalorização. Segundo Oliveira (2004, p. 1135) “a idéia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico e, portanto, pode ser discutido por leigos”, contribui para que a carreira docente seja cada vez menos valorizada.

Assim, com o passar dos anos, o Poder Público deixa de cumprir o seu papel, transferindo sua responsabilidade a outras instâncias, ou seja, terceirizando suas funções. Para Oliveira (2004, p. 1135), é crescente o número de “campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado”. São insistentes campanhas de parcerias com empresas, entidades, organizações não-governamentais, entre outros, que passam a ser os aliados das escolas na melhoria da qualidade do ensino. Cumpre-se, dessa forma, a estratégia adotada pelo Banco Mundial onde se percebe claramente que “o papel do Estado como formulador e implementador de políticas educacionais, é restringido (...), daí a necessidade de buscar parcerias e cooperação de entidades não governamentais, do setor privado e das famílias.” (Souza, 2005, p. 107)

De modo geral, a seleção de servidores para a educação pública do Estado de São Paulo, normalmente é realizada pela Secretaria da Educação, que promove concursos, firma contratos e designa professores e funcionários para as escolas de sua rede. Nas escolas, as equipes gestoras recebem os servidores enviados pelas respectivas secretarias. No entanto, há um número considerado de servidores admitidos temporariamente.

Sobre esse assunto, Abreu (2004) afirma que:

De acordo com a Constituição Federal, o acesso a cargo público permanente depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos. Em geral, servidores concursados têm melhor competência técnica, mais autonomia e permaneçam por tempo maior – às vezes toda a sua vida profissional – no serviço público, enquanto servidores admitidos sem concurso são mais vulneráveis a pressões político-partidárias e mais transitórios, podendo ser substituídos com frequência. (ABREU, 2004, p. 19)

Assim, ao que parece, na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a situação sobre a precarização do trabalho não é muito diferente do resto do país. Os professores têm duas situações funcionais: efetivos e ocupantes de função atividade. Os efetivos são concursados nomeados e os ocupantes de função atividade são os contratados temporários, que devem concorrer anualmente às vagas remanescentes, no início do ano letivo, não tendo a garantia de permanência na escola.

Outro ponto relevante da precarização do trabalho do professor apontado por

Sampaio e Marin “refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, os seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública”. (SAMPAIO & MARIN, 2004, p. 1210). Segundo as autoras, o Brasil é um dos países que pior remuneram os profissionais da educação, estando acima apenas da Indonésia e quase empatando com o Peru, no que se refere aos professores da educação primária.

Um outro aspecto ligado diretamente às condições de trabalho do professor diz respeito ao tamanho das turmas com as quais o profissional da educação deve trabalhar. A média de quarenta discentes por sala aliada à quantidade de turmas necessária à composição da jornada de trabalho do professor, oferece a este uma quantidade exorbitante de alunos ao longo do ano. Isso sem considerar os professores de disciplinas como História e Geografia que possuem um número bastante reduzido de aulas por sala, aumentando ainda mais o número de alunos com os quais trabalham.

Finalmente há que se considerar ainda a alta “rotatividade de professores nas escolas, de um ano para o outro ou, às vezes, num mesmo ano, e da itinerância deles por várias escolas, ao mesmo tempo, ao longo do ano.”. (SAMPAIO & MARIN, 2004, p. 1216)

Apesar do panorama apresentado sobre a desvalorização do profissional do magistério, no estado de São Paulo é crescente o número de pessoas que recorrem a esta profissão como forma de garantia de um emprego público.

Para as mulheres, o exercício da profissão garante mais tempo para os afazeres domésticos. Assim, cuidam da casa e dos filhos num período do dia e no outro lecionam. Há que se refletir nesse momento sobre a inserção da mulher no mundo do trabalho e, para tanto, recorremos ao trabalho de Martucci (1996) que trata desse assunto:

Em relação à condição da mulher, Almeida (1991) afirma que o século XIX é um marco de importantes conquistas pela mulher, colocando-a em evidência como trabalhadora, com reconhecimento, ainda que parcial, de sua capacidade como força de trabalho. Ressalte-se que foram massivamente absorvidas pela indústria, com salários mais baixos que os dos homens, isto é, uma fonte de mão-de-obra mais barata. (MARTUCCI, 1996, p. 234)

Para Nóvoa (apud MARTUCCI, 1996, p. 235-236), a atividade docente exercida pelas mulheres está diretamente relacionada à condição econômica que a profissão garante. Segundo o autor,

A atividade docente é um dos primeiros domínios em que as mulheres obtiveram os mesmos privilégios econômicos que os homens, (mas que a feminização colocou) obstáculos às ações dos docentes com vistas à melhoria de seu estatuto econômico e social, pois que o salário da mulher é visto como uma espécie de renda suplementar e não como renda principal da família e porque a situação que as mulheres ocupam na hierarquia social é mais determinada pela posição de seus maridos que por sua própria atividade profissional.

Enguita (apud Martucci, 1996, p. 236) é outro autor citado por Martucci e que trata da feminização da profissão docente, apontando claros motivos para que isto ocorra, conforme transcrevemos a seguir:

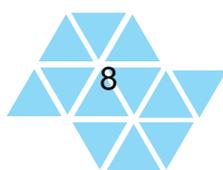
- 1) o ensino é uma das atividades extradomésticas que a ideologia patriarcal sempre aceitou para as mulheres, como uma ocupação transitória para as jovens e uma preparação para o exercício da maternidade. Como outras “profissões femininas” (enfermeiras, modistas, assistentes sociais) é incluída como extensão extradoméstica das funções domésticas, surgidas sob o amparo do desenvolvimento dos serviços públicos;
- 2) os baixos salários do ensino têm afugentado os homens, os quais têm sido absorvidos pela indústria, comércio e outros ramos da administração pública, ao mesmo tempo que a crença social de que o trabalho da mulher é sempre transitório e segunda fonte de renda tem influenciado sua manutenção;
- 3) o empenho em submeter os docentes em fiéis transmissores da cultura e da moral dominantes e defensores da ordem estabelecida também tem atuado em favor das mulheres, consideradas como mais conservadoras, menos ativas e mais dispostas a aceitar a autoridade e a hierarquia dos homens;
- 4) a escola foi e é um dos poucos setores de emprego em que as mulheres recebem o mesmo salário que os homens e isto faz com que as mulheres educadas tenham preferência pelo magistério, em detrimento a outros setores em que a discriminação salarial se manifesta, além de condições de trabalho mais restritas. (MARTUCCI, 1996, p. 236)

Como pudemos perceber, a feminização da profissão docente está ligada a diferentes fatores que na maioria das vezes fazem do magistério uma profissão quase que exclusivamente destinada às mulheres.

No caso dos homens, o exercício do magistério é visto como um “bico”, pois para muitos, seria impossível sustentar um lar com o salário de apenas um cargo de professor. No entanto, é comum encontrarmos chefes de família que acumulam cargos, seja no próprio Estado ou no Município, a fim de ampliarem os seus rendimentos financeiros.

Embora a procura pelo magistério venha aumentando entre as pessoas do sexo masculino, ainda há uma grande diferença no exercício desta profissão entre homens e mulheres, sendo que estas são em número muito superior. Segundo dados da Secretaria da Educação, em dezembro de 2006, as mulheres somavam 170.132 professoras na rede pública estadual contra 42.767 homens no exercício da função docente.

Com relação aos cargos, de acordo com os dados do DRHU (Departamento de Recursos Humanos), em dezembro de 2006, a Secretaria de Educação do Estado dispunha de 212.899 professores atuando na rede. Destes, 119.241 são efetivos, ou seja, são concursados e nomeados para o exercício do cargo. Os 93.658 restantes foram admitidos por tempo determinado, não gozando dos benefícios que o emprego público oferece, tais como, licença-prêmio e certa estabilidade no emprego. Ao que parece a distância entre o número de professores efetivos e não-efetivos é pequena o que significa um aumento na precarização das relações de trabalho docente.



No caso dos funcionários, os números apresentados pela Secretaria não são esclarecedores, pois não há uma divisão clara entre os funcionários concursados e os admitidos por contrato temporário. Percebe-se, no entanto, que os funcionários concursados são em número reduzido, uma vez que há escassez de concursos para estas funções. Em contrapartida, o Estado de São Paulo vem criando novos cargos de professor e abrindo concursos para o provimento dos mesmos.

Mediante análise dos números apresentados, cabe pensar que a máquina estadual estaria atuando nos moldes de uma “empresa enxuta”, uma vez que os setores secundários, sobretudo de serviços gerais, estão sendo terceirizados. De acordo com Lüdke e Boing (2004), “a terceirização de serviços educacionais (...), é freqüentemente adotada como medida administrativa que visa ou à redução da folha de pagamento ou ao incremento de receitas.” (LÜDKE & BOING, 2004, p. 1170)

Assim, são transferidos recursos financeiros, quase sempre insuficientes, para que as APMs (Associações de Pais e Mestres) escolares contratem desde serventes até oficiais de escola, que atuam na secretaria escolar ou como inspetores de alunos. Com a contratação temporária de funcionários, o Estado não se compromete com as garantias e benefícios do emprego estatutário e transfere mais uma de suas responsabilidades às APMs, que na maioria das vezes, buscam soluções “caseiras” para driblar os recursos insuficientes que são disponibilizados.

Finalmente, cabe ressaltar que, de acordo com Oliveira (2004),

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. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

Diante do exposto, corroboramos a idéia de que a precarização das relações de trabalho está presente, de forma acentuada, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho, conforme explicitado na introdução, foi analisar mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, particularmente no estado de São Paulo.

A análise das relações de trabalho presentes na escola pública permite identificar uma instabilidade acentuada nas condições trabalhistas dos funcionários deste local. É nítida a mudança no perfil da força de trabalho e das novas exigências de formação, que apontam para o desenvolvimento de habilidades em substituição aos modelos de qualificação baseados no

treinamento incessante e repetitivo.

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho têm afetado diretamente as condições de trabalho dos profissionais da educação, uma vez que, segundo Oliveira:

o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Cabe, ainda, ressaltar que, as questões salariais aliadas à falta de condições para o exercício da função docente comprometem, acentuadamente, a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas, fato este comprovado pelas altas taxas de evasão e repetência, para não falar do número insignificante de alunos que conseguem ter acesso a universidades públicas sem passarem por cursinhos preparatórios após o ensino médio.

Finalmente, concordamos com Kuenzer (1999) ao afirmar,

Que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação. A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas. (KUENZER, 1999, p. 166)

Nesse sentido, é necessário e urgente que se repensem as condições de trabalho nas escolas, pois do contrário estaremos cada vez mais contribuindo para a formação precária dos jovens e aumentando, ainda mais, os índices de desemprego.

6. REFERÊNCIAS

ABREU, M. V. Progestão: como desenvolver a gestão dos servidores na escola? Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004.

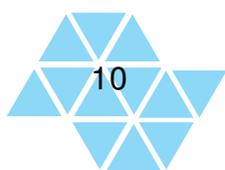
BATISTA, E. L. Terceirização no Brasil e suas implicações para os Trabalhadores. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2006.

BELLUZZO, R. C. B. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. Educação Temática Digital, Campinas, v.6, n.2, p.27-42, jun. 2005.

CHERCHGLIA, M. L. Terceirização do trabalho nos serviços de saúde: alguns aspectos conceituais, legais e pragmáticos. In: SANTANA, P.; CASTRO, J. L. (Org.). Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos de saúde. Natal: EDUFRRN, 1999. p. 367-385.

CHESNAIS, F. A Mundialização do Capital. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

DOWBOR, L. O que acontece com o trabalho? São Paulo: Senac, 2002.



FERREIRA, N. S. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, nº 68, Dez./99.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MARTUCCI, E. M. A feminização e a profissionalização do magistério e da biblioteconomia: uma aproximação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v.1, n.2, p.225-244, Jul./Dez. 1996.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PENIN, S. *Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?* Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004.

SAMPAIO, M. M. F; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1255, Set./Dez. 2004.

SOUZA, A. N. A política educacional do Banco Mundial. In: BITTENCOURT, A. B. OLIVEIRA JUNIOR, W. M. *Estudo, pensamento e criação*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p. 99-117.

_____. Apresentação. In: BITTENCOURT, A. B. OLIVEIRA JUNIOR, W. M. *Estudo, pensamento e criação*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p. 53-54.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. In: GARCIA, W. (Org). *Educação Brasileira Contemporânea*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.

CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE AMPARO – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS LEGAIS

BARBOSA, Andreza (UNIFIA;FCLAR/UNESP); PEREZ, Jaqueline Cristina Antonazzi (Prefeitura Municipal de Amparo)

INTRODUÇÃO

A partir dos resultados apresentados pela pesquisa de iniciação científica “Formação de Professores e as Condições do Trabalho Docente na Rede Municipal de Ensino de Amparo”, realizada no 1º semestre de 2005¹, observou-se que os professores da rede municipal de ensino fundamental de Amparo declararam-se insatisfeitos com suas condições de trabalho, principalmente com sua remuneração que, por sua vez, foi apontada como sendo a menor da região.

Tendo em vista as várias prerrogativas legais que apresentam a necessidade de elaboração de planos de carreira e remuneração do magistério que garantam a valorização do trabalho docente, julgou-se necessário realizar uma análise dos documentos legais que fundamentam a profissão docente no município de Amparo, dentre eles, o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público (Lei nº 2913 de 14/08/03) e o Estatuto do Magistério Público (Lei nº 2912 de 14/08/03).

A pesquisa já mencionada realizada no 1º semestre cuidou de fazer uma análise da formação de professores relacionando-a com as condições de trabalho docente, analisadas sob a ótica dos professores da rede municipal de Ensino Fundamental de Amparo (que também eram alunos do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Amparo - FIA). Após a conclusão da referida pesquisa sentiu-se a necessidade de aprofundamento das informações sobre as condições de trabalho dos professores de Amparo, porém, partir para a análise do plano de carreira e do estatuto do magistério do município naquela circunstância não seria possível e fugiria à especificidade daquela pesquisa.

Sendo assim, o objetivo principal desse trabalho foi identificar como estão dadas as condições de trabalho de professores da rede pública municipal de ensino de Amparo através de uma pesquisa predominantemente documental realizada a partir da análise dos documentos legais que orientam a organização do magistério no município, como o Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério Público Municipal.

Sendo assim, a primeira parte deste trabalho fará uma breve análise das políticas públicas de valorização (ou desvalorização) do trabalho docente no Brasil. E, num segundo momento, será apresentada a análise feita dos documentos mencionados, abordando-se assim, como os textos legais regulamentam as condições de trabalho docente no município de Amparo.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE (DES)VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

Temos vivenciado no Brasil durante, pelo menos, as duas últimas décadas um processo de desvalorização do trabalho docente que, muitas vezes, apresenta-se mascarado como política de valorização dos professores. Esse processo se expressa tanto através das condições de trabalho às quais os professores são submetidos, quanto através dos documentos legais como os planos de carreira e remuneração do magistério.

1.1. Condições de trabalho docente

Muitas exigências estão postas para o trabalho do professor. Os professores sentem-se obrigados a responder a essas exigências pedagógicas e administrativas, mas demonstram insegurança por não terem condições de trabalho para viabilizar essas mudanças e nem formação e embasamento teórico que permita entendê-las. Propor alterações no trabalho pedagógico sem uma nova organização do sistema escolar gera processos de precarização do trabalho docente, expressos, por sua vez, no aumento dos contratos temporários, nos baixos salários, na inadequação de planos de carreira e salários, na perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, na instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Vivenciamos ainda um processo de individualização do trabalho docente. Os professores acabam perdendo a idéia de classe, de coletivo, fechando-se em sua prática individual para atender às exigências postas pelo Estado e pelas novas teorias pedagógicas. Para Santos (2004) isso gera uma cultura de desempenho que acaba fazendo com o professor abandone aquilo que julga importante no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos em função do que foi definido pelas autoridades como indicadores do bom desempenho docente. Em outro ponto, essa mesma autora ressalta que essa cultura da performatividade vem instalando nos professores uma atitude em que eles passam a assumir toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bom funcionamento das instituições (Santos, 2004). Dessa forma também, o Estado se desresponsabiliza cada vez mais pela educação.

Há, cada vez mais, a necessidade de organizar-se para cobrar do Estado o cumprimento de suas funções para com a escola. No entanto, essa estrutura viciosa de organização do trabalho docente garante que, por conta das precárias condições salariais dos professores, estes tenham que dobrar ou triplicar períodos para poder se sustentar e sustentar as suas famílias e, assim, quando ainda não se sucumbiu à individualização mencionada acima, não resta tempo para participar de organizações de classe.

A questão salarial é, portanto, um ponto decisivo na melhoria das condições de trabalho dos professores. Afinal, se trabalhando um período se ganha o suficiente não há necessidade de sobrecarregar-se trabalhando em dois ou três períodos, o que, por sua vez, prejudicaria o processo de estudo, preparo de aulas, avaliação dos alunos, organização em

associações de classe, etc. Além disso, Lüdke e Boing (2004) consideram que o baixo salário do professor é o aspecto mais básico e decisivo com relação ao declínio da profissão docente, ou seja, para estes autores, a decadência do salário do professor representa a perda da dignidade e o respeito dessa categoria profissional. Vários autores mencionam ainda a discrepância encontrada ao se comparar os salários dos professores brasileiros aos salários dos professores de outros países, inclusive de países ainda mais pobres que o Brasil: o salário dos professores brasileiros é, quase sempre o mais baixo. Isso sem comentar ainda a discrepância entre os salários dos professores das diferentes regiões do Brasil: no norte e nordeste o salário dos professores é significativamente mais baixo do que no sudeste e sul (Barbosa; Nunes, 2006).

Em documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) sobre os planos de carreira e remuneração do magistério público, o próprio discurso oficial admite o problema das condições de trabalho do professor:

“Como a explosão das matrículas verificada nos últimos quarenta anos não foi acompanhada por crescimento proporcional de recursos públicos para a educação, as políticas públicas nesse período levaram os professores a atender a um número maior de alunos, a ministrar mais horas de aula na mesma carga horária semanal, a multiplicar jornadas de trabalho e a receber salários cada vez menores”. (Dutra, Jr.; Abreu; Martins e Balzano, 2000, p. 16-17).

Sendo assim, é no mínimo preocupante o quadro delineado a respeito das condições de trabalho docente no Brasil, principalmente no que diz respeito aos salários.

1.2. Planos de Carreira e Remuneração do Magistério

Em 2000, o MEC, por meio do FUNDESCOLA, elaborou um documento intitulado “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e Nova Concepção de Carreira”. Esse documento tinha como objetivo principal “auxiliar os municípios brasileiros na criação e implantação dos novos planos de carreira e remuneração do magistério público municipal” (Dutra, Jr.; Abreu; Martins e Balzano, 2000, p. 4). Neste documento, admitem-se as precárias condições de trabalho às quais os professores brasileiros têm se submetido, conforme apontado anteriormente aqui e, apresentam-se os planos de carreira como uma forma de estabelecer a valorização docente perdida e, conseqüentemente, melhorar as condições de carreira e salários dos professores. Esse documento será brevemente analisado aqui na tentativa de compreender qual a concepção de carreira e de valorização do magistério adotadas pelo poder público e como os planos de carreira poderiam traduzir essa concepção.

Ora, é certo que um plano de carreira de base progressista, bem elaborado, que estabelecesse salários mais satisfatórios ao professorado seria um instrumento importante na tentativa de restabelecer a valorização da profissão docente. No entanto, a simples elaboração

dos planos de carreira, com o estabelecimento de salários ainda baixos e formas de progressão não favoráveis na carreira não resolveria problema algum.

Além disso, em inúmeros momentos, no referido documento, apresenta-se a validade dos planos de carreira como mecanismos de valorização do desempenho profissional. Como discutido anteriormente aqui, a cultura do desempenho tem se caracterizado como mais uma das demandas para o trabalho docente, instituindo um ritmo competitivo entre a classe docente. No referido documento, essa estratégia se apresenta como forma de garantir a melhoria da qualidade da educação. Por conta disso, reafirma-se o que foi dito antes: a responsabilidade pelo sucesso da educação é vista como resultado único e exclusivo do desempenho do professor. Não iremos nos aprofundar nesta discussão aqui, no entanto, vale à pena ressaltarmos algumas questões a respeito disso: como é possível realizar avaliação de desempenho do trabalho docente? Quem determina qual é o padrão de qualidade ideal? O que é feito dos professores que, por algum motivo, não atingirem esse padrão de qualidade? Uma coisa é estimular a profissionalização docente por meio de incentivos para a continuidade nos estudos, outra coisa é tentar medir o desempenho dos professores. Será que essas medidas são suficientes para a garantia da qualidade da escola pública brasileira?

Vários autores apontam esse tipo de política como sendo resultado das orientações de Organismos Internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO para a educação brasileira. No caso do documento elaborado pelo MEC e pelo FUNDESCOLA, isso fica confirmado na página de rosto, onde se lê:

“Esta obra foi editada para atender a objetivos do fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, em conformidade com o Acordo de Empréstimo número 4311 BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA 98/011 do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento”. (Dutra, Jr.; Abreu; Martins e Balzano, 2000, p. 2).

Percebe-se, portanto, a presença dos organismos internacionais na determinação das políticas públicas educacionais do Brasil. Scaff (2000) ao analisar a influência desses organismos no trabalho docente afirma que o controle do desempenho dos professores é outro fator mencionado para melhorar a qualidade do trabalho docente. A esse respeito, a autora menciona a Comissão Internacional para a UNESCO que postula que: “Convém refletir nos meios de identificar e recompensar os bons professores (...). Há que dar mais importância aos resultados da aprendizagem e ao papel desempenhado pelos professores na obtenção dos mesmos”. (Delors apud Scaff, 2000, p. 160).

Portanto, a necessidade de elaboração de novos planos de carreira vai se dar também, para garantir a avaliação do desempenho que não era prevista na maioria dos planos de carreira mais antigos. Aliás, sobre isso, uma das críticas que o documento do MEC e FUNDESCOLA fazem aos planos de carreira anteriores é que, embora algumas vezes, sejam previstas, nestes planos, a avaliação do desempenho dos professores, na prática, não é implementada, fazendo

com que o tempo de serviço se torne fato exclusivo para a progressão na carreira do magistério (Dutra, Jr.; Abreu; Martins e Balzano, 2000).

Nesse sentido, no trecho abaixo, retirado do referido documento do MEC e FUNDESCOLA, propõe-se a articulação entre profissionalização do magistério e melhoria da qualidade da escola pública que, por sua vez, nesta concepção, aconteceria por meio da avaliação do desempenho docente:

“Para reverter esse quadro e construir a educação pública de qualidade para todos, é necessário concretizar o princípio constitucional de valorização do magistério. Essa valorização pressupõe a elevação dos padrões de remuneração dos profissionais da educação, de forma integrada com a elaboração de planos que, com base em uma nova concepção de carreira, articulem profissionalização do magistério com melhoria da qualidade da escola pública brasileira”. (Dutra, Jr.; Abreu; Martins e Balzano, 2000, p. 26).

Assim sendo, uma das finalidades dos planos de carreira seria estabelecer mecanismos de valorização do bom desempenho dos professores. E, assim, em consequência da Lei nº 9424/96, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), fica estabelecido (artigos 9º e 10º) que estados, Distrito Federal e municípios devem dispor de novo plano de carreira e remuneração do magistério, de acordo com diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação. É importante salientar que, para além de ser uma pseudo-tentativa de resolver o problema da valorização do magistério, essa prerrogativa legal se deu por conta do processo de municipalização do Ensino Fundamental que seria acarretado pelo FUNDEF, ou seja, como os municípios passariam a atender ao Ensino Fundamental, os planos de carreira deveriam ser reestruturados para que pudessem se adequar às novas configurações das redes municipais de ensino.

No entanto, antes mesmo do FUNDEF, a Constituição Federal de 1988 (art. 206, V) já estabelecia a valorização dos profissionais do ensino, garantindo planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Também a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 1996, retomando o texto constitucional, dispõe (art. 67) que os sistemas de ensino devem assegurar estatutos e planos de carreira para o magistério público.

Sendo assim, podemos mencionar vários documentos que fundamentam a elaboração dos planos de carreira e remuneração do magistério público: A Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, a Lei nº 9424/96 que regulamenta o FUNDEF e o Parecer nº 10 e Resolução nº 03/97 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Além desses documentos legais, o texto elaborado pelo MEC e FUNDESCOLA sobre a elaboração dos planos de carreira afirma que os municípios devem considerar, ainda, a própria legislação do município, como a Lei Orgânica Municipal (LOM) e, caso existam, os Estatuto dos Servidores e/ou do Magistério (Dutra, Jr.; Abreu; Martins e Balzano, 2000).

2. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE AMPARO E OS DOCUMENTOS LEGAIS: ANÁLISE DO PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO E DO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL

Para identificar como estão dadas as condições de trabalho dos professores da rede municipal de ensino de Amparo obteve-se, junto à Secretaria Municipal de Educação, o Plano de Carreira e Remuneração (Lei nº 2913 de 14/08/03) e o Estatuto do Magistério Público (Lei nº 2912 de 14/08/03), ambos do município de Amparo. A partir da análise desses documentos verificou-se que a queixa dos professores apresentadas na já mencionada pesquisa anterior eram, de fato, procedentes, afinal o piso salarial estabelecido no plano de carreira do magistério público municipal é significativamente baixo, principalmente se comparado com os demais municípios da região. O salário do professor ingressante das séries iniciais do Ensino Fundamental é de R\$ 990,00 para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Ou seja, como um período de aula corresponde a 20 horas semanais, o salário do professor seria de R\$ 495,00!

É claro que, desta forma, o professor precisaria dobrar ou até, se possível, triplicar sua jornada de trabalho para poder garantir seu sustento e, na maioria das vezes, também de sua família, prejudicando assim o desempenho da docência.

Sobre isso, o documento do INEP “Estatísticas dos Professores no Brasil” aponta que a dupla ou tripla jornada compromete o desempenho do professor, pois concorre com outras atividades que exigem tempo adicional para docência como planejamento das atividades de sala de aula, disponibilidade para oferecer atendimento ao aluno, atividades administrativas relacionadas à escola, etc. (INEP, 2004).

Além disso, o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público de Amparo não prevê estratégias de incentivo muito atrativas aos professores dão continuidade a seus estudos. A promoção na carreira por via acadêmica é prevista no artigo 15 deste documento da seguinte forma:

“Artigo 15 – A promoção pela via acadêmica permitirá o enquadramento do integrante do Quadro do Magistério em graus superiores da faixa salarial da classe a que pertence, na seguinte conformidade:
I – cursos de graduação em nível de licenciatura plena ou bacharelado – 2 (dois) graus;
II – curso de pós-graduação em nível de mestrado – 2 (dois) graus;
III – curso de pós-graduação em nível de doutorado – 4 (quatro) graus”.

Para entender melhor isso é necessário observar o Anexo III do mesmo documento o qual, por sua vez, apresenta as escalas salariais às quais os professores são submetidos:

ESCALA SALARIAL DO QUADRO DO MAGISTÉRIO - DOCENTE
40 HORAS SEMANAIS – 200 HORAS/MÊS*

Tabela 1

	A	B	C	D	E	F
MD1	990,00	1039,50	1091,48	1146,05	1203,35	1263,52
MD1	G	H	I	J	K	
	1326,69	1393,03	1462,68	1535,81	1612,61	

* Os valores correspondentes às jornadas de 20 horas semanais (100 horas por mês) e 30 horas semanais (150 horas por mês) são obtidos multiplicando estes valores por 50% (0,50) e 75% (0,75), respectivamente.

Fonte: Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de amparo (Lei nº 2913 de 14/08/03), anexo III).

Observações: 1. A referência MDI corresponde ao professor de educação infantil ou das séries iniciais do ensino fundamental, também conhecido como professor de educação básica I (PEB I).

2. O ANEXO III APRESENTA OS VALORES ATÉ O GRAU “M”, QUE NÃO PODE SER REPRESENTADO AQUI.

Como pode ser observado, a passagem de um grau para outro implica num aumento salarial de somente 5%. Sendo assim, o professor das séries iniciais com nível superior ganha apenas 10% a mais que o professor que tem somente o curso normal de nível médio. Mesmo após a conclusão de um curso de mestrado o aumento também seria de outros 10%.

Ora, é evidente que, desta forma, os professores se sentirão pouco motivados a dar continuidade a seus estudos. Além disso, esses “benefícios” só abrangem os professores efetivos, desconsiderando um grande número de professores atuantes na rede contratados temporariamente. Apesar ainda de outras gratificações serem previstas (a controversa gratificação de mérito, por exemplo) o salário, ainda assim, é muito baixo.

Podemos nos questionar, portanto, se esse tipo de plano de carreira pode, de fato, garantir a valorização do magistério conforme é apontado no documento já mencionado elaborado pelo MEC e FUNDESCOLA sobre os planos de carreira: “Independentemente da existência ou não de prazo, permanece a determinação da Constituição, LDB e Lei do FUNDEF, de promoção da valorização dos profissionais da educação, pela garantia de planos de carreira para o magistério”. (Dutra, Jr.; Abreu; Martins e Balzano, 2000, p. 20).

Como visto, esse documento aponta os planos de carreira como sendo o principal

veículo de promoção da valorização do magistério. No entanto, parece que o simples fato de se elaborar e implantar um plano de carreira num determinado município não garante, por si só, a valorização do professor, veja-se o caso de Amparo.

Sem dúvida, a valorização do magistério passa pela melhoria salarial. O próprio texto da lei do FUNDEF admite isso apontando a necessidade de se criar condições para se desenvolverem políticas de valorização do magistério, assegurando remuneração condigna para os professores do ensino fundamental público (Lei nº 9424/96).

Mais que isso, no documento elaborado pelo MEC e FUNDESCOLA admite-se que: “(...) passa-se a compreender a valorização profissional do magistério como condição para a garantia de um padrão de qualidade para a escola pública”. (Dutra, Jr.; Abreu; Martins e Balzano, 2000, p. 18).

O salário do magistério público do município de Amparo pode ser considerado baixo também em relação à média salarial brasileira dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que, segundo dados do INEP, é de R\$ 461,67 (INEP, 2004), ou seja, o salário do professor amparense encontra-se abaixo da média nacional!

Esse mesmo documento do INEP faz ainda uma constatação alarmante:

“No Brasil, médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. Não se trata aqui da questão de quem deve ganhar mais. A questão em foco é avaliar a magnitude da diferença entre os salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior”. (INEP, 2004, p. 34-35).

Como se pretende investir em valorização dos profissionais da educação mantendo-se tal discrepância? É claro que um bom salário não garante por si só a qualidade da educação. No entanto, conforme mencionado anteriormente, a melhoria da qualidade da educação passa pela valorização dos professores e isso, por sua vez, passa, obrigatoriamente, pela melhoria salarial. Este mesmo documento do INEP faz outra observação relevante sobre isso: “Nesse aspecto, se é evidente que bons salários não bastam para melhorar a qualidade do ensino, sem eles dificilmente se conseguirá atrair os graduandos mais bem preparados para a atividade docente na educação básica”. (INEP, 2004, p. 35).

No que diz respeito ao Estatuto do Magistério Público de Amparo, cabe ressaltar o tratamento dado à composição da jornada de trabalho docente. O referido documento apresenta o seguinte quadro definidor das jornadas de trabalho:

JORNADA	REGÊNCIA	HORAS-ATIVIDADE		TOTAL
		Na escola	Livres	
Jornada III	25	02	03	30
Jornada IV	16	02	02	20

Fonte: Estatuto do Magistério Público Municipal da Prefeitura de Amparo (Lei nº 2912, de 14/08/03), p. 7

Logo na seqüência desse quadro o texto do referido documento dá explicações sobre as horas atividades e a que elas se destinam. Veja-se:

“Artigo 38 – As horas-atividade constituem-se em um tempo remunerado de que disporá o docente para desempenhar atribuições inerentes ao seu trabalho, de acordo com o projeto pedagógico das unidades escolares e da própria rede municipal de educação. (...)”

Artigo 39 – As horas-atividade destinam-se a:

I – atendimento e articulação com os pais e a comunidade, reuniões de caráter pedagógico e administrativo, participação em projetos educacionais e culturais e demais atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem;

II – preparação de aulas e outras atividades, correção de trabalhos e provas, etc.”

Observando o número de horas-atividade de que o professor dispõe e todas as atividades que devem ser cumpridas durante essas horas não é difícil concluir que 4 ou 5 horas-atividade semanais são insuficientes para que o docente desempenhe todas essas “atribuições inerentes ao seu trabalho”.

Todas as exigências que estão postas ao trabalho docente somadas às más condições de trabalho como baixos salários e pouco tempo livre para se dedicar à docência contribuem, sem dúvida, não com a valorização dos professores, mas com a desvalorização dos mesmos. Isso tudo, acarreta ainda a baixa auto-estima dos professores que se sentem extremamente desmotivados para se dedicarem à sua prática. Vários autores e documentos legais estudados nesta pesquisa enfatizaram que o salário e o tempo livre do professor são fatores determinantes da valorização dos professores e, conseqüentemente, da melhoria da prática docente. No entanto, municípios como Amparo continuam a insistir nos baixos salários dos professores e em jornadas de trabalho desgastantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados encontrados nos documentos analisados (Plano de Carreira e Remuneração e Estatuto do Magistério Público Municipal de Amparo – leis nº 2913 e 2912, respectivamente, ambas de 14/08/03) apontam para a desvalorização do trabalho docente no município de Amparo à medida que prevêm baixo piso salarial, medidas pouco atrativas de progressão na carreira e continuidade dos estudos e jornada de trabalho com pouco tempo destinado às atividades extra-classe.

A questão salarial foi apontada durante todo o trabalho como sendo uma questão fundamental. Afinal, vários estudos têm apontado os problemas que uma baixa remuneração docente pode causar: quando o professor ganha pouco ele precisa dobrar ou triplicar sua jornada de trabalho, comprometendo conseqüentemente, sua dedicação a prática pedagógica visto que lhe sobrarão pouco ou nenhum tempo para preparar aulas, estudar, pesquisar, rever conceitos,

analisar sua prática, realizar avaliações dos alunos, etc.

Outro fator que também determina as condições de trabalho docente é a progressão na carreira e os incentivos para continuidade aos estudos. No caso do município de Amparo, pode-se afirmar que as prerrogativas propostas pelo plano de carreira não são muito atrativas, pois o valor acrescido nos salários após a conclusão de um curso superior, por exemplo, é muito pequeno.

Evidenciou-se ainda a inadequação da jornada de trabalho proposta pelo Estatuto do Magistério do município de Amparo: as horas-atividade (destinadas ao cumprimento da atividade docente extra-classe) são poucas o que, por sua vez, dificulta a realização de atividades inerentes à prática docente que extrapolam o momento de sala de aula que, conforme mencionado acima.

Enfim, torna-se evidente que, muitos fatores deverão ser revistos para a real valorização dos profissionais da educação do município de Amparo e, é claro, de todo o Brasil.

Conforme o já citado documento do INEP “Estatísticas dos Professores no Brasil” é preciso que o magistério, dentre outras coisas, seja uma profissão com remuneração atraente e isso, por sua vez, implica na necessidade de políticas de financiamento da educação que vai muito além dos recursos atualmente destinados. E se pretendemos a melhoria da qualidade da prática docente é fundamental uma política progressiva e consistente de melhoria salarial. (INEP, 2004).

Para finalizar, cabe mencionar um trecho desse documento que sintetiza muito bem as idéias defendidas aqui e que, evidencia, no mínimo, um quadro de contradição entre o que é defendido pelo próprio discurso oficial e o que é colocado em prática pelo poder público:

“Uma escola de qualidade pressupõe um professor qualificado, com um salário compatível com seu nível de formação, requer ainda uma jornada de trabalho que garanta, de preferência, a dedicação exclusiva a uma escola, com turmas não superiores a 30 alunos e com recursos didáticos que incluam, pelo menos, uma biblioteca com profissional habilitado, um laboratório de ciências e de informática e um kit de material didático para o aluno e para o professor”. (INEP, 2004, p. 46).

BIBLIOGRAFIA

AMPARO. Lei nº 2912 de 14/08/03.

AMPARO. Lei nº 2913 de 14/08/03.

BARBOSA, A.; NUNES, L. Formação de Professores e as Condições de Trabalho Docente na Rede Municipal de Ensino de Amparo. Amparo. In: Pluralis Multitemática. Publicação do Centro Universitário Amparense. Gráfica e Editora Foca, nº 4, Amparo, SP: 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05/10/88.

BRASIL. Lei nº 9424 de 14/12/96.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20/12/96.

CNE/CEB. Parecer nº 10/1997 de 03/09/97.

CNE/CEB. Resolução nº 03/1997 de 08/10/97.

DELORS, J. (org.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1999. In: SCAFF, E. A. S. Organismos Internacionais e as Tendências para o Trabalho do Professor. Campo Grande: UFMS, 2000.

DUTRA JR, A. F.; ABREU, M.; MARTINS, R.; BALZANO, S. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público – LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e Nova concepção de Carreira. Brasília: FUNDESCOLA / MEC, 2000.

INEP. Estatísticas dos Professores no Brasil. 2ª ed. Brasília: Inep, 2004.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. In: Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Número Especial: Inclui 2ª parte do dossiê “Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente”. Campinas: CEDES, Nº 89, volume 25, set-dez, 2004.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. In: Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Número Especial: Inclui 2ª parte do dossiê “Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente”. Campinas: CEDES, Nº 89, volume 25, set-dez, 2004.

SCAFF, E. A. S. Organismos Internacionais e as Tendências para o Trabalho do Professor. Campo Grande: UFMS, 2000.

NOTAS

Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2005 pela aluna Luciane Lourencette Nunes sob orientação da Profª Ms. Andreza Barbosa, vinculada ao Programa de Iniciação Científica das Faculdades Integradas de Amparo.



TRABALHO DOCENTE: IMAGENS ANTAGÔNICAS NA PRODUÇÃO TEÓRICA

CATINI, Carolina de Roig (FEUSP/ CAPES)

A literatura pedagógica que trata do tema do trabalho docente desenvolveu, desde a década de 1980, distintas vertentes de análise que pretendem explicar a realidade do trabalho de docentes da escola pública. Para tanto, utilizam categorias elaboradas em outras áreas do conhecimento, como a de proletarização e a de profissional reflexivo, ao redor das quais há uma disputa no que tange a determinação de sua validade para explicar processos históricos do trabalho docente.

De modo geral, pode-se dizer que a principal oposição interpretativa reside no fato de o trabalho docente ser apresentado, por um lado, como trabalho completamente incorporado pelo capitalismo e, por outro, como um trabalho que resiste integralmente a ser submetido à lógica do capital. Esta polarização se desdobra em diversas outras construções teóricas que se opõem acerca da mesma realidade da atividade docente na escola pública. A caracterização e compreensão destas dicotomias devem contribuir para a pesquisa do trabalho docente e seu campo teórico.

Um reconhecido desdobramento de tais dicotomias no plano internacional refere-se ao desenvolvimento da tese da proletarização do professorado e de teorias que se baseiam na crítica a esta tese. Alguns pesquisadores da área educacional tomam o termo proletarização de empréstimo da análise sobre a degradação do trabalho feita por Braveman (1974), cuja obra objetiva atualizar a crítica ao trabalho feita por Marx, em um momento em que os trabalhadores, considerados anteriormente mais “qualificados”, perdem também o controle sobre sua atividade produtiva, que é degradada e desqualificada.

Entre os ingleses, a análise acerca do trabalho docente nos termos da proletarização fora feita já em 1976 por Bowles e Gintis (apud Osga & Law, 1991). Em 1981, Jenny Osga e Martin Law, partindo também da análise de Braveman, incorporam a perspectiva do processo de proletarização nas suas interpretações acerca do trabalho docente. A partir da década de 1990 o termo fora incluído na análise do trabalho docente nas produções portuguesas, com destaque para as obras acerca da história da profissão, de António Nóvoa (1991; 1992). Ocorreu também entre espanhóis como Gimeno Sacristán (1996), e Contreras (2002).

Para o magistério tal processo de desqualificação significaria uma mudança do trabalho docente pela diminuição de suas participações nos processos de formulação, planejamento, decisão, na mesma medida em que se multiplicariam as tarefas burocráticas (Gimeno Sacristán, 1996) e se intensificariam as práticas de mera execução do que fora concebido por especialistas ou outras pessoas num âmbito externo à escola (Nóvoa, 1996). São autores tais como Michael Apple (1989; 1995), António Nóvoa (1991;1992), Nicanor Palhares de Sá (1986),

José Contreras (2002), Gimeno Sacristán (1996) etc, que constroem tal perspectiva.

As críticas às teses da proletarização ocorrem por motivos diversos, mas, em geral, dizem respeito à impossibilidade do deslocamento da análise do processo de trabalho exterior à escola para seu interior. Esses críticos consideram que, com essa caracterização do trabalho docente perde-se o contexto específico dessa atividade. Paro (2001), por exemplo, diz que não se pode generalizar o processo capitalista. Além disso, perder-se-ia de vista o processo de democratização e aumento de participação do magistério nas decisões escolares. Algumas obras se destacam nessa perspectiva, tais como a de Dermeval Saviani (1986), Tomaz Tadeu Silva (1992), Vitor Paro (2001), Ozga & Law (1991). Ozga & Law, que haviam defendido a tese anteriormente, desenvolvem a sua crítica por acreditarem que Braverman faz uma análise “mecanicista” e que existe a possibilidade de que integrantes do professorado atuem ativamente no processo de construção social de sua qualificação, o que seria geralmente negligenciado nos estudos sobre o trabalho docente. Desse modo “a idéia de proletarização como inexorável, levando os professores para uma relação de classe particular, tem que ser desconstruída e reconhecida não apenas como uma questão econômica, mas como uma questão política, e não como inevitável, mas como contestável” (Ozga & Law, 1991, p. 155).

É necessário considerar que o texto de Ozga & Law (1991) foi veiculado no Brasil por uma publicação que ganhou importância pelo rico debate apresentado acerca do trabalho docente e, mais especificamente, sobre a polêmica em torno proletarização como categoria válida para a explicação de um processo atual pelo qual o magistério passa. Trata-se da revista Teoria & Educação de número quatro, publicada em 1991, em Porto Alegre, que traz artigos relevantes de Antônio Nóvoa, Michel Apple, Mariano Fernández Enguita e também de autores brasileiros tais como Álvaro Moreira Hipolyto, Newton Ramos de Oliveira, entre outros.

Naquele mesmo número da revista foi publicado um texto sobre a problemática dos saberes docentes (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991). Apesar de ser o único sobre essa temática na revista Teoria & Educação, o estudo das fontes da presente pesquisa (as revistas Educação & Sociedade e Cadernos de Pesquisa) mostra que essa perspectiva se constitui como uma tendência muito forte de produção teórica no Brasil a partir da década de 1990, o que a coloca enquanto alvo de análise mais aprofundada no decorrer desta pesquisa.

Grosso modo, tal tendência situa a pesquisa nos saberes profissionais docentes, desenvolvidos na prática profissional. Essa opção tem como base a concepção de “professor reflexivo” que, no caso da produção brasileira, muitas vezes se filia às teses de Donald Schön, autor norte-americano que conceitua a reflexão e a reflexão-na-ação como recurso inerente à prática docente. A produção nessa linha de pesquisa valoriza muito o conhecimento que é produzido a partir da prática na sala de aula e a reflexão sobre esta prática, inclusive de docentes leigos(as), e critica a falta de utilidade prática e imediata dos conhecimentos acadêmicos que fazem parte da formação inicial dos docentes.

Nos anos 2000, inicia-se um movimento de crítica das teses apresentadas anteriormente, por exemplo em Pimenta & Ghedin (2002), que reúne textos de diversos autores,

dentre eles autores que, curiosamente, antes defendiam as mesmas teses criticadas. Outras críticas muito contundentes são publicadas nos periódicos educacionais, como é o caso de Freitas (2003) e Oliveira (2004), que tecem suas considerações a partir do fato de que, nas teorias sobre o “professor reflexivo”, deixa-se de empregar a categoria trabalho para falar do trabalho docente, o qual passa a ser tido como uma “prática” ou uma “atividade”. Além disso, com a supervalorização do saber da prática, acaba-se desvalorizando a formação teórica docente, a qual deveria ser a fonte para a reflexão mais profunda sobre seu próprio trabalho.

Na produção brasileira de âmbito marxista, estão as discussões conceituais acerca do trabalho docente na escola pública como partícipe ou não do processo de trabalho capitalista, que se desdobra na sua definição enquanto trabalho produtivo ou improdutivo. Bernardo (1997), Palhares de Sá (1986) e Abreu & Landini (2003) trabalham com a hipótese de esse trabalho ser produtivo, ou seja, integrar-se plenamente ao processo de valorização do capital, dado que a educação e a formação de trabalhadores(as) seria importante componente das chamadas “condições gerais de produção” e, conseqüentemente, da reprodução do capital. Saviani, Paro, Silva, nos textos supracitados, tratam essa hipótese a partir do que consideram a definição original de trabalho produtivo (isto é, extraída das obras de Marx), que deve concorrer diretamente para a valorização do capital através da extração de mais-valia. Concluem que o trabalho docente da escola privada seria produtivo e na escola pública seria improdutivo, na medida em que, neste caso, o magistério seria contratado pelo Estado e não pelo empresariado capitalista; além disso, Saviani considera tal discussão imprópria, posto que “(...) ter-se-ia o efeito prático de dividir os professores, dificultando a proposição de bandeiras de lutas comuns ao conjunto da categoria profissional” (Saviani, 1987, p.86).

Saviani (1987), reafirmado por Paro (2001), acredita que a centralidade da discussão sobre o trabalho docente não deve estar na definição de trabalho produtivo e improdutivo, mas sim de trabalho material ou imaterial. Como consideram a atividade docente como imaterial, porque o consumo de seu resultado se dá na medida em que se produz, concluem que o trabalho docente não pode ser completamente incorporado pela dinâmica do capital. “A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo docente e consumida pelos alunos. Conseqüentemente, ‘pela própria natureza da coisa’, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá aí, senão em algumas esferas” (Saviani, 1987, p.81-2).

Analisando criticamente os conceitos mobilizados por esses autores,¹ ainda que de maneira sumária, é necessário destacar os pontos em que se faz uma certa confusão. Em primeiro lugar, não é possível dizer que o esclarecimento dos conceitos de trabalho produtivo e improdutivo seja inadequado, pois, apesar de ser apenas pano de fundo para definição do trabalho docente no processo de produção e reprodução capitalista, ele se refere ao processo de acumulação do capital, condição e motivo da existência do capitalismo. Além disso, numa certa tradição de pesquisa em educação com inspiração marxista, a mobilização desses conceitos se relaciona à análise das classes sociais, no caso, na determinação do docente como pertencente

ou não à classe trabalhadora; por mais que se considere essa discussão problemática, não é o caso de escamoteá-la, como propõe Saviani, temendo a divisão do professorado. Em segundo lugar, Saviani (1987) apresenta o conceito de serviço como se fosse o conceito de trabalho imaterial, o que o leva a uma série de conclusões equivocadas acerca da centralidade desta discussão. Esses dois pontos devem ser apresentados um pouco mais detidamente.

Saviani, Paro e Silva devem estar corretos em considerar o trabalho docente como trabalho improdutivo. Segundo Marx, “dentro do capitalismo, só é produtivo o operário que produz mais-valia para o capitalista, ou que trabalha para tornar rentável o capital” (Marx, 1980, p.425-6), ou “Só é produtivo o trabalho que se converte diretamente em capital” (Marx, 1980, p.388), o que quer dizer que é o trabalhador que gera mais-valia para o capitalista pelo qual é empregado. Acontece que não é possível considerar que exista algo na chamada “natureza” pedagógica do trabalho docente que o preserve de ser incorporado ao processo de acumulação capitalista do ponto de vista de quem o contrata, pois a mesma atividade docente deve ser considerada produtiva quando realizado na escola privada e improdutivo quando realizada na escola pública. Nisso Marx é bastante enfático, ao fornecer um exemplo “alheio à órbita de produção material” dizendo que “(...) um professor escolar é trabalhador produtivo se, além de moldar a cabeça das crianças, conforma seu próprio trabalho para enriquecer o patrão” (Marx, 1978, p.105-106).

Desse modo, ao dar centralidade à discussão do caráter material ou imaterial do trabalho docente ou à sua “natureza” em detrimento da discussão acerca do seu caráter produtivo ou improdutivo, os referidos autores incorrem no risco de se deixarem enredar por uma “ilusão fetichista”. Nas palavras de Marx, “A mania de definir o trabalho produtivo e o improdutivo por seu conteúdo material origina-se (...) da concepção fetichista, peculiar ao modo de produção capitalista, e derivada de sua essência, que considera as determinações formais econômicas, tais como ser mercadoria, ser trabalho produtivo, etc., como qualidade inerente em si mesma aos depositários materiais dessas determinações formais ou categorias” (Marx, 1985a, p. 78).

O segundo ponto em que a interpretação de conceitos marxistas se confunde na obra de Saviani (1987) diz respeito ao uso do termo trabalho imaterial para o conceito de serviço. Serviço, para Marx, é “uma expressão do valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade” (Marx, 1978, p. 78), ou seja, é o processo de trabalho que é consumido no momento de sua produção. Os conceitos de trabalho material e imaterial não se relacionam imediatamente com a materialidade do produto do trabalho, mas sim com o processo desse trabalho e, sobretudo, com os efeitos deste processo ou do produto que resulta de tal processo. O trabalho imaterial seria marcado por uma maior mobilização do lado subjetivo da atividade, da criação, do conhecimento e dos efeitos informacionais e culturais da atividade laboral ou de seu produto, como no caso dos trabalhos do artista, do escritor, do professor etc. Já o trabalho material está relacionado com um caráter mais objetivo do processo de trabalho, o qual é mais facilmente controlado e subsumido a momento de valorização do capital, como por exemplo, a fabricação industrial de uma cadeira, ou qualquer outro objeto, ou, no caso de um serviço, um trabalho como o de pintar paredes ou cortar cabelos. Para Marx, trabalho

imaterial é um tipo de produção que se efetua “exclusivamente para a troca e produza mercadorias” (Marx, 1978, p.79, grifos meus) Este tem duas possibilidades de ocorrer: a primeira é quando o resultado “são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do executante” (Marx, 1978, p. 79). A segunda, é quando o “produto não se separa do ato de produção”, como no caso dos docentes “que são meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos” (Marx, 1978, p. 79), ou seja, que trocam seu trabalho pelo salário e que têm sua atividade consumida pelo patrão no mesmo momento em que dão aulas².

Diferentemente do que propugnam Paro e Saviani, a atualidade e necessidade da discussão acerca do conceito de trabalho imaterial para apreender teoricamente o trabalho docente residem no fato de que, apesar de Marx dizer claramente que, neste tipo de trabalho, “o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada” (Marx, 1978, p. 79), demonstra também, em diversas passagens de sua obra, que o capital tem uma tendência totalizadora com efeitos em todas as esferas da vida social, pois tem o potencial de, em seu desenvolvimento, criar mecanismos de abarcar processos que resistem ou resistiam à sua incorporação ao capitalismo.

Ou seja, é preciso realizar uma elaboração conceitual à luz do processo histórico que afeta a definição do trabalho docente no que diz respeito aos conceitos de trabalho improdutivo e imaterial. Por exemplo, com as recentes reformulações da gestão do Estado, a esfera pública e a esfera privada passam a operar instrumentos semelhantes, a fronteira entre elas é atenuada (Afonso, 2000) e se alteram as condições de trabalho docente. Para Nóvoa (1996), esse processo configura a privatização do ensino, que assume contornos de uma agenda política ampla e que insere o trabalho docente em seu movimento. Em suas palavras, “A racionalização do ensino e a proletarização do professorado são dois momentos de um mesmo processo de controle externo da profissão docente, de um processo que tem na retórica da privatização do ensino – que implica um controle dos professores pelos ‘clientes’ – a sua fase mais visível nos dias de hoje” (Nóvoa, p.15, 1996).

Embora essa relação tenha permeado a história do trabalho docente, o impulso totalizante de dominação do capital fica mais evidenciado a cada momento histórico em que há necessidade de mudança na configuração do Estado para a continuidade do processo de valorização capitalista. Nas décadas de 1980 e 1990, um exemplo destes momentos, as reformas educacionais efetivaram uma dissolução dos direitos públicos tal qual eles apareciam na reivindicação dos movimentos sociais na época de redemocratização brasileira (Campos, 2000). Gentili (1999) aponta a mudança de discurso – da “democratização” para a “qualidade” da educação – como exemplo da incorporação dos discursos “progressistas” aos interesses do capital, uma vez que a “qualidade” passou a se definir nos moldes das empresas capitalistas, bem como a possibilidade de participação da comunidade passou do processo educacional para o “produto”, na medida em que se impôs o controle da qualidade do resultado desse processo através da consolidação das políticas de avaliação dos sistemas educacionais, o que configura a transição

de cidadão para clientela dos serviços escolares. Todo esse processo implica numa alteração do trabalho docente no que se refere à sua relação com o Estado contratante, o que aparentemente diminui as barreiras para as resistências que o trabalho docente apresenta histórica e conceitualmente ao domínio do capital.

Desse modo, considerando os processos históricos pelos quais passa o trabalho docente, é possível uma apreensão mais cuidadosa dessa relação entre Estado capitalista e trabalho docente. Algumas pesquisas nesse sentido parecem demonstrar que houve uma gradativa e generalizada perda do controle sobre o trabalho por parte do docente desde o momento em que este foi estatizado (Nóvoa, 1996). O trabalho em sala de aula e em outras esferas da escola sofre cada vez mais determinações exteriores, pois, segundo o mesmo autor, fica mais suscetível à racionalização institucional, à especialização, e à conseqüente proletarização do professorado, uma vez que “os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste na aplicação rigorosa de idéias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais” (Nóvoa, 1996, p.24).

No Brasil, tal pesquisa histórica fora realizada por Catani (2003) e Arroyo (1985) que, de maneiras distintas, analisaram o período em que os docentes deixam de ser “mestres autônomos” e passam a ser funcionários do Estado republicano brasileiro, processo que marcou mudanças substanciais na caracterização desta tarefa pedagógica, tornando-a um trabalho assalariado; e que traçou importantes aspectos que permanecem presentes na função docente e no imaginário social em torno dela, como a idéia de uma profissão que se mistura com o sacerdócio. Neste sentido há a possibilidade de pesquisar em que medida o trabalho é subsumido ao capital, se o trabalho chega a perder sua caracterização própria e adquire apenas características definidas exteriormente, etc..

Finalmente, também mediante uma análise histórica, é possível criticar o conceito de proletarização, não pela impossibilidade de deslocar conceitos do trabalho em geral para o trabalho docente, mas porque o uso do conceito muitas vezes está relacionado com uma visão idílica da profissão docente no passado como uma atividade livre, intelectual e completamente autônoma, quando na verdade, desde sua constituição enquanto profissão esteve presente formas de controle sobre sua prática, bem como condições de trabalho ruins.

Para se tratar dos processos históricos de precarização do trabalho docente dentro de uma leitura marxista, podem-se mobilizar os conceitos de subsunção formal e real do trabalho docente ao capital, evidentemente não de maneira idêntica à utilizada por Marx para compreender os processos históricos do trabalho produtivo, sobretudo nos capítulos sobre a cooperação, a manufatura e a grande indústria d'O Capital, mas a partir do estabelecimento de relações análogas dentro de um processo global de desenvolvimento do capitalismo e de sua tendência de totalização das relações sociais. O processo de subsunção formal do trabalho ao capital se refere à alteração da forma pela qual o trabalho se desenvolve, passando a ser comandado pelo capitalista num regime de assalariamento, de modo a levar adiante o processo de valorização do capital. Já o processo de subsunção real, que tem como pressuposto o processo de subsunção formal, modifica

a “natureza real do processo de trabalho e suas condições reais” (Marx, 1978, p. 66), perdendo suas características originais. A título de exemplo desta analogia, pode-se dizer que a alteração mais importante da forma de realização do trabalho docente ocorre no momento em que passa para a tutela estatal e passa a ser organizado em unidades escolares, submetidos a sistemas de ensino, políticas educacionais, processos avaliativos etc.

Como disse Nóvoa (1991), “a história do trabalho docente ainda não terminou” (p.133), portanto, há que se atualizar o conceito de trabalho considerando o processo histórico do qual faz parte e a forma de organização desse trabalho na escola e na sociedade. Certamente, pode-se dizer que desde que o modo de produção capitalista se tornou hegemônico, ele vem se expandindo não apenas extensivamente, mas intensivamente, penetrando nas mais diversas esferas da realidade social. Novamente, nas palavras de Marx, “Aí se fundamenta toda a estrutura da comunidade econômica – oriunda das próprias relações de produção – e, por conseguinte, a estrutura política que lhe é própria. É sempre na relação direta entre os proprietários dos meios de produção e os produtores imediatos (...) que encontramos o recôndito segredo, a base oculta da construção social toda e, por isso, da forma política das relações de soberania e dependência, em suma, da forma política do Estado numa dada época” (Marx, 1988, vol III, p. 907). Isso quer dizer que o Estado, no capitalismo, é capitalista e torna-se uma estrutura que serve à manutenção dessa dinâmica social, e essa totalização de relações sempre perpassou as diversas esferas da vida social, sem disso escapar a escola.

Enfim, diante dos aspectos relacionados, os quais só serão analisados profunda e coerentemente mais adiante, fica evidente que a remodelação do trabalho docente traz a necessidade de uma avaliação crítica das teorias educacionais para se apreender com mais clareza a forma pela qual o docente se insere nos processos históricos atuais. Desse modo, ressalta-se a importância de um rigoroso tratamento conceitual no que diz respeito às análises brasileiras do trabalho docente.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, C. B. de M. e LANDINI, S. R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. Revista de estudos de educação, Ano 5, n.1, maio de 2003.

ADRIÃO, T.M. Autonomia Monitorada como eixo da mudança no padrão de Gestão: O governo Paulista 1995-1998. Feusp- tese de doutorado, 2001.

APPLE, M. Educação e Poder. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. Professores e Textos: uma economia política das relações de classe e gênero em educação; trad: Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. G. Mestre, Educador, Trabalhador: organização do trabalho e profissionalização. Tese de livre docência - Fae, UFMG, BH, 1985.

AZZI, S. Da autonomia negada a autonomia possível. O trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula. Tese doutorado, FEUSP, São Paulo, 1994.

BERNARDO, J. Estado: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998.
BRAVEMAN, H. Trabalho e Capital Monopolista. A degradação do trabalho no século XX.; Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.

CAMPOS, M.M. A qualidade da educação em debate. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Estudos em avaliação educacional, n. 22, Jul.-dez.2000.

CATANI, Denice Bárbara. Ensaio sobre a produção e a circulação dos saberes pedagógicos. Tese de livre-docência, FEUSP, São Paulo, 1994.

CATANI, D. B. e BASTOS, M.H.C.(org) Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo, Escrituras, 1997.

CATANI, D. B. e Sousa C. P.(orgs) Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890 - 1996); catálogo. São Paulo, Plêiade, 1999.

CATANI, D.B., VICENTINI, P. e LUGLI, R. "O movimento dos professores e a organização da categoria profissional: estudo a partir da imprensa periódica educacional". In CATANI, D.B. e

BASTOS, M. H. C. (orgs) Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890 - 1996); catálogo. São Paulo, Plêiade, 1999.

CATANI, D.B. "Estudos de história da profissão docente", In FARIA FILHO L. M., GEIVE, C., LOPES, E.M.T. 500 anos de educação no Brasil. B.H: Autêntica, 2000.

CATANI, Denice Bárbara. Educadores à meia-luz: Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918). São Paulo, Edusf, 2003.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Tradução: Sandra Trabuci Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade, nº 85, Campinas, Cedes, 2003, p.1095-1124.

GENTILI, P.A. "O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora do campo educacional" In:

GENTILI, P. A. e SILVA, T.T. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. "Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos Professores". In NÓVOA (org.) Profissão Professor, Porto: Porto Editora, 1991.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas, S.P: Papyrus, 1997 (col. Magistério, Formação e Trabalho pedagógico).

MARX, K. O Capital: crítica da economia política, São Paulo, Abril Cultural: Livro I, tomo I 1988a.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política, São Paulo, Abril Cultural: Livro I, tomo 2 1988b.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política, São Paulo, Abril Cultural: Livro II , 1985a.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: Livro III, 1974.

MARX, K. Capítulo Sexto Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata. São Paulo, Moraes, 1985b.

MARX, K. O Capital: Capítulo VI Inédito, São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1978.

MARX, K. Teorias da Mais-Valia: história crítica do pensamento econômico. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K. Introdução de 1857. In: Para a Crítica da Economia Política; na Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril, 1982a.

NOGUEIRA, M.A. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez, 1990.

NÓVOA, A. "Os professores: em busca de uma autonomia perdida?" In Separata de Educação em Portugal - Situação atual e Perspectivas da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 1991.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio- histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação, n. 4, Porto Alegre, 1991, pp.109-139.

NÓVOA, A. A relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In SERBINO e outros (org.) Formação de professores, São Paulo: Unesp, 1996.

NÓVOA, A. "A imprensa de educação e ensino". In Catani, D.B. e Bastos, M. H. C. (orgs) Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890 - 1996); catálogo. São Paulo, Plêiade, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, nº 85, Campinas, Cedes, 2004, p.1127-1144.

OZGA, J. e LAW, M. "O trabalho docente: interpretando o trabalho do ensino". Teoria e Educação n. 4. Porto Alegre, 1991, pp.140-158.

PARO, V. H. Administração Escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2001.

PERALVA, Angelina. Reinventando a Escola: a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática. Tese de livre docência. Faculdade de Educação da USP, 1992.

PEREIRA, Luís. A escola numa área metropolitana; crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo, Pioneira, 1976.

SÁ, Nicanor Palhares. "O Aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola". Cadernos de Pesquisa n.57. São Paulo, maio, 1986, pp.20-29.

SAVIANI, D. Ensino público e algumas falas sobre a universidade 4ª ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

SILVA, T. T. da. O que produz e o que reproduz em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SOUZA, A. N. Sou professor, sim, senhor!: representações do trabalho docente. Campinas, S.P: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e prática pedagógica).

NOTAS

1 A crítica a esses autores deve ultrapassar o âmbito apenas conceitual como é apresentado aqui e tratar também das implicações desses pressupostos para um entendimento da escola, da gestão escolar e do seu papel transformador da sociedade capitalista em algum momento do presente trabalho.

2 Para frisar a especificidade desses conceitos, e explicitar melhor o equívoco de Paro e Saviani, cabe fornecer algumas ilustrações. O trabalho docente realizado numa empresa educacional como o Colégio Objetivo pode ser definido como serviço (o produto não se separa da atividade), como trabalho imaterial (o que importa são os efeitos culturais e informacionais do trabalho) e como trabalho produtivo (é trocado por capital e serve à valorização deste). O mesmo trabalho realizado por um preceptor na casa de uma família deve ser definido como serviço, como trabalho imaterial, e como trabalho improdutivo (já que consome renda, não capital, e não serve para a produção de mais-valia e de lucro para um capitalista).

IDENTIDADE PROFISSIONAL CONSTRUÍDA POR FORMANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

CARVALHO, Débora Maria Rodrigues Cantaruti de;
BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara (UFV)

INTRODUÇÃO

As interações socioeconômicas, culturais e históricas da atualidade exigem do profissional da educação um preparo para intervir nas diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira. Para isso, esse profissional necessita de uma sólida formação teórica e preparo específico para a intervenção prática, tendo por pressuposto que a condição de professor constitui sua identidade básica, à qual se agrega a de profissional preparado para atuar na política e na administração educacionais, conforme propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), artigo 64.

A profissão docente atravessa uma “crise de identidade”, caracterizada por Neves (2004) como um fenômeno que se liga diretamente à questão da desmotivação profissional. Segundo o referido autor, atualmente a profissão docente tornou-se pouco seletiva, fazendo com que muitos a exerçam sem habilidades específicas e adequadas; assim sendo, a pouca qualificação, os baixos salários e a falta de definição de uma identidade profissional geram uma desvalorização da profissão mesma.

A necessária valorização de professores como profissionais evidencia a importância de se refletir sobre o significado de concluir um curso superior sem uma clara identidade profissional. Sendo assim, é importante que o curso que assume a responsabilidade de formar pedagogos, tenha condição legal de inserir esses profissionais no mundo social do trabalho (o que é muito diferente de formá-los para o mercado de trabalho), condição para mudarem as formas e os processos de se proceder à educação, o ensino, as políticas de educação de crianças, jovens e adultos, os processos educativos formais e não-formais, a gestão do ensino e das escolas e instituições educativas, e outras demandas sociais necessárias.

A identidade profissional é um processo em constante transformação; Papi (2005) esclarece que tal identidade trata-se de uma construção que perpassa a vida profissional, desde o momento da escolha da profissão até a atuação profissional, permeada é claro pela formação inicial e contínua. Portanto, um aspecto relevante para a construção de uma identidade profissional é o momento de escolha dessa profissão, escolha essa que mediante a atual conjuntura social, se mostra extremamente complexa, envolta em diversos fatores que limitam a livre expressão da vontade pessoal e dão lugar a adequação social e ao subsídio de vida.

Neves (2004) afirma que a incerteza do futuro profissional, a falta de um projeto de vida, as altas taxas de desemprego e o declínio da imagem social do docente levam muitos jovens

a escolher sua profissão sob o jugo das cruéis circunstâncias vigentes, gerando assim profissionais insatisfeitos e desmotivados que exalam em suas ações um “mal-estar” em sua condição profissional.

Estando na condição de estudante universitária, observo que o perfil do aluno no curso de Pedagogia vem se modificando, ou seja, os alunos chegam ao curso cada vez mais jovens e sem prática profissional, dessa forma, considere importante verificar como os estudantes, característicos desse novo perfil, concebem a construção da identidade profissional do Pedagogo. Portanto, a questão investigada tratou-se de qual a identidade profissional construída pelos formandos do Curso de Pedagogia, levando-se em conta as suas expectativas iniciais e as experiências vivenciadas ao longo do curso.

Para responder a questão foram propostos os seguintes objetivos: de forma geral, conhecer a identidade profissional construída pelos formandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa. Especificamente, levantar suas expectativas antes de ingressarem no curso; identificar qual a contribuição do curso para a sua atuação profissional; e diagnosticar se suas expectativas em relação ao mesmo foram contempladas.

DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Compreendemos o nosso estudo como uma pesquisa narrativa. Segundo Bolívar (2002), a narrativa não é só uma metodologia, é uma forma de construir a realidade, expressa importantes dimensões das experiências vividas, media a própria experiência e configura a construção social da realidade, algo que se enquadra perfeitamente aos nossos objetivos de compreender a elaboração da identidade profissional dos formandos do curso de Pedagogia.

Na seleção dos cinco sujeitos do estudo, utilizamos a representatividade qualitativa dos grupos, usualmente designada como amostra intencional (Thiollant, 1986), onde um pequeno número de sujeitos escolhidos intencionalmente apresentam relevância em relação ao que se deseja estudar. Nesse sentido, foi delimitado um perfil específico para análise, caracterizado por formandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, que ao entrarem no curso não tinham experiência profissional e nem tiveram oportunidade de conhecer a prática em outras ocasiões, a não ser pelos estágios exigidos pelo curso; ou seja, estudantes que cumpriram estritamente o currículo obrigatório do curso de Pedagogia.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas; após sua transcrição, passamos à elaboração das narrativas, organizadas por meio de tópicos, os quais serviram como subsídios para o processo de análise de dados. Apoiando-nos em Bolívar (2002), procuramos configurar os dados em uma história que une e dá significado aos mesmos, sem manipular a voz dos participantes. Para o referido autor, isso possibilita ao leitor “experimental” os acontecimentos narrados. Ainda, buscamos escrever as narrativas expressando o sentido do todo. A fim de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados foram usados nomes fictícios.

BUSCANDO CONHECER O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS FORMANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFV

A respeito das motivações dos formandos ao se inserirem no curso de Pedagogia, foi constatado através de suas falas que os motivos que os levaram a cursar Pedagogia foram diversos, como Carlos que afirmou escolher o curso por pretender ser professor, mas considerou não se sentir, ao final do mesmo, um professor. Já Adriana ingressou no curso pois sua irmã já o fazia, e imaginou que iria se afinar com o mesmo, mas suas expectativas nesse sentido não foram contempladas. É importante salientar que a questão das motivações para o ingresso em um curso de graduação se afina diretamente com as necessidades em obter uma carreira profissional, ou apenas possuir um curso superior. Sendo assim, observamos que muitos dos entrevistados fizeram a sua escolha de forma pouco consciente ou por apenas almejar o ingresso na universidade

Os motivos da escolha pelo curso estão intrinsecamente ligados a uma dimensão prática e profissional, questão que pudemos comprovar por meio da fala de Amália, pois a mesma buscou o curso devido à necessidade de aprimoramento para o seu trabalho em uma escola, e foi nessa mesma escola, na convivência com colegas que cursavam pedagogia que ela construiu suas expectativas em relação ao curso. Neves (2004) afirma que os tempos atuais enfrentam uma “crise das motivações profissionais”; esta se expressa fortemente na profissão docente que apresenta questões fundamentais para a compreensão da mesma como os baixos salários, a desprofissionalização, o desprestígio profissional, dentre outras. Portanto, é compreensível a desmotivação de jovens em inserir-se na profissão docente, pois a mesma não oferece atrativos profissionais, se observada de maneira simplista e superficial, principalmente em se tratando do contexto histórico e político da sociedade atual. É importante apontarmos que a grande maioria dos sujeitos pesquisados não teve suas expectativas contempladas em relação ao curso de Pedagogia, questão que se afina com as palavras de Neves (2004).

No que se refere às expectativas em relação ao curso, os formandos demonstraram pouco conhecimento em relação ao seu currículo e perfil profissional, pois, como Amália afirma, ela imaginava encontrar no curso de Pedagogia disciplinas que falassem da educação infantil e da educação em geral, algo também ressaltado por Carlos e Paloma. Ainda, Adriana afirma ter se surpreendido com disciplinas que tratavam de psicologia; assim como Amália se surpreendeu com as disciplinas que tratavam da administração e gestão escolar, e Paloma se admirou com a possibilidade de trabalhar em ONGs, na elaboração de Projetos Político Pedagógicos. Ou seja, os entrevistados revelam apenas uma visão superficial e simplista do curso.

A respeito das aprendizagens significativas adquiridas ao longo do curso, observamos que os entrevistados relacionam tais aprendizagens diretamente às disciplinas cursadas, ou seja, demonstram a importância atribuída a um currículo bem estruturado e definido. Paloma, Carlos e Maura apontam como sendo disciplinas das quais obtiveram aprendizagens significativas: Sociologia, Psicologia, Filosofia e História da Educação. Paloma afirma, ainda, que

esperava ter mais prática no curso, pois esse seria um momento de aprendizagem importante.

Observa-se no quesito referente ao conceito da profissão, que os formandos tiveram dificuldades em caracterizá-lo, através de suas falas. Cabe ressaltar nesse momento, que, a priori, a pergunta dirigida aos entrevistados se estruturava da seguinte forma: “Como você caracteriza a profissão docente?”, mas, devido a muitas dificuldades apresentadas na compreensão de tal questão, a mesma foi alterada para: “Como você caracteriza a profissão de Pedagogo?”. Após tal alteração, a questão foi melhor compreendida e, conseqüentemente, pode ser melhor respondida.

A dificuldade na compreensão da questão inicial pelos formandos remete a uma discussão bastante pertinente que é a respeito da falsa dicotomia entre pedagogos e professores. Nas palavras de Magrone (2005), no que se refere à clientela dirigida aos cursos de Pedagogia, em sua maioria, era constituída de professores experientes, que ingressavam nesse curso com uma relativa experiência docente, o que deixava o caminho livre para encaminhar o Pedagogo em direção a outras especializações. Mas não é esta a situação atual. Há, então, uma frágil identidade formada, pois pretende-se atender a quase todas as demandas da escola, cuja natureza é bastante complexa e exige uma permanente atualização especializada por parte dos profissionais que nela atuam.

Sendo assim, é compreensível a dificuldade em contextualizar e caracterizar um conceito da profissão, por parte dos formandos entrevistados. Ao questionarmos os entrevistados se eles se sentem licenciados em Pedagogia ou professores, novamente observamos uma dicotomia quanto ao conceito da profissão, construído pelos mesmos. Todos afirmam, categoricamente, não se sentirem professores, e ainda, como nas palavras de Maura, observamos uma desvalorização dos professores em relação aos pedagogos, quando a mesma diz que o pedagogo não deve deixar-se taxar de professor.

Em relação ao preparo para atuar no campo profissional, os entrevistados demonstram certa insegurança nesse sentido, como afirma Paloma, que passou em um concurso do Estado para ingressar em uma escola, mas relata sentir medo de atuar por não se sentir preparada. Amália vai mais além nessa questão, quando afirma que não se sente uma pedagoga, portanto, não poderia se sentir preparada para exercer sua profissão. Observamos, assim, uma compreensível expectativa e medo em relação ao desconhecido, pois, para todos os entrevistados, a prática profissional é um campo ainda pouco explorado.

Em relação ao aprimoramento profissional, observamos que os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, pretendem aprimorar-se por meio de especializações, como cita Adriana, que afirma pretender fazer uma especialização na área de Pedagogia Empresarial; já Carlos acredita ser mais interessante tentar exercer sua profissão imediatamente ao formar-se e, talvez, mais tarde, especializar-se em alguma área. Observamos por meio das palavras de Maura, que a mesma se preocupa em aprimorar sua formação a fim de buscar maiores chances de conseguir um bom emprego.

No que se refere à área específica do campo pedagógico que os entrevistados

pretendem atuar, há uma diversidade de pretensões expostas pelos mesmos. Carlos afirma pretender atuar nas séries iniciais, mas relata não se sentir apto para tal; já Adriana afirma que pretende atuar na área da Pedagogia Empresarial. Amália diz que pretende continuar em seu trabalho de gestora administrativa de uma pequena empresa, local em que, segundo ela, pode aplicar os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, mais especificamente, conhecimentos advindos das disciplinas Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Já Paloma e Maura pretendem exercer a profissão na área de supervisão e coordenação educacionais.

Observa-se nos sujeitos da pesquisa uma relativa insatisfação em relação ao curso de Pedagogia, no sentido das habilidades pretendidas pelo mesmo, pois, a maioria dos entrevistados afirma que o mesmo não capacita para todas as habilidades propostas. Maura afirma que não há como serem contempladas todas as habilidades pretendidas, pois são muitos conhecimentos específicos a serem adquiridos em pouco tempo. Paloma também afirma que o curso não capacita para todas as habilidades propostas, assim também como Carlos e Amália relatam. Já Adriana afirma que o curso capacita sim para todas as habilidades propostas, mas, ao mesmo tempo, afirma que a grade curricular deveria ser modificada, a fim de inserir na mesma aprendizagens mais significativas. Cabe fazer uma ressalva a respeito da fala de Amália que afirma que o curso não capacita para todas as habilidades, mas abre portas para aprimoramentos e pesquisas nas áreas oferecidas.

Em relação às habilidades que o curso melhor capacita, todos os entrevistados afirmam que as áreas em que o curso melhor capacita são gestão, supervisão e administração. Mas Carlos faz uma ressalva em relação à formação generalista do Pedagogo, quando afirma que, quando o curso pretende formar para variadas habilidades, acaba não formando em nenhuma, de forma satisfatória. Nesse momento podemos levantar uma hipótese, a qual justificaria a afirmativa dos sujeitos da pesquisa em relação às habilidades que o curso melhor capacita; podemos relacionar tal questão ao estágio supervisionado, pois o mesmo é desenvolvido nas disciplinas Estágio em Gestão Pedagógica e Estágio em Coordenação Pedagógica; sendo assim, podemos inferir que os formandos afirmam estar melhor capacitados para a gestão e coordenação, pois tiveram a oportunidade de observar tais funções através do estágio supervisionado.

Pudemos observar, por intermédio dos questionamentos propostos aos sujeitos da pesquisa, que o processo de construção de suas identidades profissionais estará em permanente construção e reconstrução durante toda a sua vida profissional, e abarcará experiências pessoais e advindas de seus relacionamentos interpessoais. Ou seja, como afirma Moita (1995), o processo de construção de uma identidade profissional não é estranho à função social da profissão, ao estatuto do profissional e da profissão, à cultura do grupo a que pertence o profissional e ao contexto sociopolítico em que o mesmo se insere. Essa identidade vai sendo desenhada não somente na profissão, mas, sobretudo nas imediações socioculturais que permeiam a mesma. Levando-se em conta o perfil de formandos que compôs a amostra do presente estudo, ou seja, estudantes que não tinham clareza sobre a escolha do curso e com motivações diferenciadas e que, além disso, tratava-se de pessoas sem experiência prévia no magistério, é importante

salientamos que tais características parecem ser majoritárias na constituição da identidade profissional docente.

Ou seja, no momento em que percebemos que esses formandos não se identificaram com o curso, pois a maior parte fala que as suas expectativas não foram contempladas, nos deparamos com uma questão de fragilidade na escolha pelo curso e de incertezas que circundam a profissão, essas afetam a construção da identidade profissional que, conforme as palavras de Magrone (2005) se mostra frágil.

REFLEXÕES FINAIS

Devem ser ressaltadas as possíveis contribuições da presente pesquisa para a melhoria do curso de Pedagogia da UFV e sugestões para posteriores aprofundamentos e pesquisas. Uma questão que suscita novas investigações é a questão da formação do docente no curso de Pedagogia, pois se o curso de Pedagogia da UFV tem a intenção de formar docentes, tal intenção não é contemplada segundo os sujeitos da pesquisa, pois os mesmos afirmam não se sentirem professores, mas sim pedagogos.

Sendo assim, cabe ao curso de Pedagogia buscar esclarecer as reais funções do pedagogo, como falam Libâneo e Pimenta (1999), quando esclarecem a respeito da relação existente entre a docência e a pedagogia; os autores afirmam que tais habilitações são diferentes conceitualmente, mas estão entrelaçadas em determinados momentos da prática educativa.

Algo muito relevante para a formação de um profissional competente é o conhecimento e o relacionamento entre teoria e prática. Portanto, é importante ressaltar uma questão bastante enfatizada pelos sujeitos da pesquisa a respeito da distância existente entre teoria e prática no decorrer do curso. O que possivelmente deve distanciar a teoria da prática no curso de Pedagogia não é a falta de estágios, mas sim a visualização da amplitude conceitual da prática educativa, processo que deveria ser apreendido não somente no desenvolvimento dos estágios, mas fundamentalmente, antes desses e nos momentos da aprendizagem teórica. Sobre tal questão Libâneo e Pimenta (1999) esclarecem que as investigações mais recentes sobre formação de professores apontam como sendo uma questão fundamental o fato de que os professores desempenham uma atividade teórica-prática. É complexo pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida, pois a profissão de professor precisa se alinhar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.

Sendo assim, ao se pensar o currículo para um curso de formação de professores/pedagogos deve haver uma grande ênfase na prática como atividade formadora e essencial. No que diz respeito aos cursos de formação de professores, Libâneo e Pimenta (1999) afirmam que o aprimoramento do processo de formação de professores requer bastante ousadia e criatividade para que possam ser construídos novos e promissores modelos de educação necessários e muito urgentes para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país.

Diante de diversos aspectos relacionados ao curso de Pedagogia, como o conceito da profissão docente, a distância entre teoria e prática, a falsa dicotomia existente entre a docência e a pedagogia, tais questões remetem a uma revisão do curso de Pedagogia, a fim de se edificar um caminho mais claro para a construção de uma identidade profissional docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, D. S., OLIVEIRA, J. H., FARIAS, C. V.. A Pedagogia da UFV em curso: em busca de uma resignificação. Educação em Foco, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005, p. 175-192.

BOLÍVAR, A. B. "De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, v. 4, n. 1, Granada, p. 41-65, 2002.

BOHOSLAVSKI, Rodolfo. Orientação Vocacional: A estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GHIRALDELLI, P. Jr. O que é Pedagogia? São Paulo, Editora Brasiliense , 1996.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudanças. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, nº 68, 1999,. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio. 2007.

LUDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, nº 89, set/dez 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10 jul. 2006.

NEVES, S. J. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. Katálysis. Florianópolis, V. 7, nº 2, julho/dez. 2004, p. 192-202.

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Porto Editora, 1997, p. 15-33.

MAGRONE, E. O Pedagogo na escola popular de massa. Educação em foco Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005, p. 139-159.

MOITA, M. da. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1995, p. 111-140.

PAPI, S. O. G. Professores: formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa Ação. São Paulo: Cortez, 1986.

O DISCURSO SOBRE O(A) PROFESSOR(A) E SEUS EFEITOS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

BRAGA, Denise da Silva; BARROS, Gislene Valério de (Uni-BH)

Carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências (ARROYO, 2000, p. 124)

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendemos promover um diálogo com os discursos comumente admitidos na construção da identidade do(a) professor(a) a partir dos discursos de alunos(as) do curso de graduação em Pedagogia e da análise dos discursos sobre o(a) professor(a) veiculados em uma seção da revista Nova Escola. Para a realização do trabalho foram selecionados os textos publicados na seção “Obrigado, professor. Lembranças do tempo de escola” entre os anos 1995 e 1999.

Os dados dos(as) alunos(as) foram coletados durante o ano letivo de 2006, no qual se propiciou encontros mensais com 25 alunos(as) do curso de Pedagogia de duas turmas selecionadas, em horários extracurriculares, para discussão do tema identidade do(a) professor(a). Esses encontros foram gravados em vídeo e, posteriormente, analisados sob a perspectiva da análise do discurso.

Para efetivação do trabalho processou-se o cruzamento dos dados: textos das revistas e falas dos(as) alunos(as) e a análise combinada destes dados.

Pensamos que a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento do campo educacional e, especificamente, para a formação de professores(as) à medida que evidencia expectativas, contradições, representações dos estudantes que buscam a formação superior para a atuação docente.

Nossas análises caminham no sentido de desvelar como se constitui a identidade do(a) professor(a) em um cenário no qual muitas vezes estão – ou pensam estar – autorizadas a dizer quem é o(a) professor(a). Desta forma e, se entendemos que os discursos produzem aquilo que nomeiam, é necessário refletirmos sobre quais vozes têm se levantado para dizer sobre a profissão docente e sobre quem é o sujeito/profissional professor(a).

2 IDENTIDADE DO(A) PROFESSOR(A) E FORMAÇÃO DOCENTE

No mundo contemporâneo no qual está realçada a questão das identidades, é comum a busca acirrada por um sistema de significações capaz de tornar reconhecíveis todos os sujeitos que freqüentam a cena social. São enfatizadas nesse contexto a afirmação de características que possam representar o sujeito assegurando-lhe a filiação a determinados grupos. A necessidade de pertencimento e, concomitantemente, de distinção social favorece a demarcação de determinados campos profissionais. Discute-se amplamente, entre outras questões, a constituição de identidades profissionais que tornem os diversos sujeitos visíveis e reconhecíveis no campo da sua atuação profissional.

A concepção de que as identidades “[...] são compostas e definidas por [e nas] relações sociais [...]” (LOURO, 2000, p. 11) ajuda-nos a compreender como a constituição da identidade profissional do(a) professor(a) é, também, moldada nas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000). Isto nos diz, de certa forma, que a busca por reconhecimento social nos impulsiona a criar modelos de referência sob os quais passamos – como criadores e criaturas – a instituir formas de ver e de falar sobre nós mesmos e sobre o outro.

A propalada crise educacional e suas implicações na formação do(a) professor(a) fomenta reflexões sobre quem é esse sujeito e, desta forma, engendram-se as discussões sobre uma possível identidade profissional do(a) professor(a). Pimenta (1997, p.7), realça a questão da busca por uma identidade do(a) professor(a), considerando-a como algo que

[...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto autor e ator confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Qual o papel da educação formal na formação do(a) professor(a)? Quais os saberes necessários à profissão docente? Quem os define? O que somos enfim: professores(as)? Educadores(as)? Missionários(as)? Trabalhadores(as)? Em que medida somos culpados(as) – ou culpabilizados(as) – pelos fracassos alardeados da educação brasileira? As questões ora colocadas nos levam a inevitáveis interrogações: qual a nossa responsabilidade em relação ao freqüente anúncio do fracasso da escola? Isto se deve a formação e/ou a atuação dos professores(as)?

Ao depararmos com essas questões, um dos referenciais com o qual passamos a nos olhar (ou julgar?) é o(a) aluno(a): seu desempenho, seu reconhecimento, sua avaliação. A nossa inscrição na trajetória do(a) aluno(a) e as formas como somos representados(as) por ele(a) são, quase sempre, o que configura, no mundo social a imagem do que é ser professor(a).

No contexto escolar, assim como em outros campos da vida social, as falas

naturalizadas sobre a profissão docente são facilmente produzidas e incorporadas. Isto é favorecido pelo fato de que todos nós passamos pela experiência da escolarização, o que nos assegura legitimidade para falar sobre o que é ser professor(a). A naturalização do discurso sobre o que é ser professor(a) produz – e reproduz – representações que passam a circular e produzir efeitos sociais marcantes. “Algumas delas [das representações], contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade” (LOURO, 2000, p.16). A própria tecnologia escolar, com sua rotina tradicionalmente organizada pela fixidez e pela reprodução, acentua a necessidade e a urgência de se alcançar à verdade das coisas, instaurar modelos, nomeá-los e, depois, compartilhá-los.

A noção de discurso como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1986, p.56) é, portanto central para compreendermos, neste trabalho, como as coisas ditas – e as formas como são ditas – sobre o que é ser professor(a), instituem um regime de verdade sobre a profissão docente.

Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de construir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar (VEIGA-NETO, 2003, p.113).

Considerar que somos efeitos das práticas discursivas intra e extra-escolares, não nos coloca, de forma alguma, como mera expressão do outro, pois conforme Butler “[...] afirmar que o sujeito é constituído não significa afirmar que ele é determinado; pelo contrário, o caráter constituído do sujeito é a própria pré-condição de sua agência” (2000, p.157).

Dessa forma precisamos, necessariamente, redimensionar a função da linguagem na produção e na divulgação de representações da realidade. Trata-se de compreender que um enunciado remete à visão mais ampla do ato da fala, uma vez que um discurso não se faz apenas pelo uso dos padrões da língua. O enunciado, conforme Foucault, “[...] é sempre uma acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (1986, p.32).

Sobre isso trata, também, o texto de Louro (2001, p.65):

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui. (grifo da autora).

Imbricamo-nos no projeto de formar bons(oas) professores(as) tendo como referências experiências e imagens de bons(oas) professores(as) que construímos ao longo das nossas trajetórias como estudantes e como profissionais-professores(as). Diferentes contextos

envolvem-nos e envolvem nossos(as) alunos(as); vivemos, historicamente, etapas de escolarização em tempos e espaços diferenciados, mesmo quando se assemelham nossas idades biológicas. O referencial do que é bom, ou adequado, ou necessário é, portanto, diverso. No entanto, os(as) alunos(as) trazem para as escolas noções sobre o que é ser professor(a) que desafiam nossos construtos teóricos e impulsionam novas pesquisas.

Embora as falas sobre a fluidez e a rapidez das mudanças sociais, o ideal do que é ser professor(a) trazido pelos(as) estudantes é desenhado por modelos difíceis de serem desconstruídos. Ao mesmo tempo em que é enfatizado nos discursos que o professor deve estar “preparado para lidar com as novas demandas sociais”, são reclamadas faltas de alguns atributos que os professores “tinham antigamente” e de uma estrutura de escola “que existia no meu tempo” – clara referência ao modelo de escola tradicional.

Torna-se inevitável, portanto, considerarmos essas contradições - tão visíveis, quando discutimos modelos, perfis, posturas, termos que freqüentam nossos discursos sempre que refletimos sobre a constituição do sujeito/professor(a). Ao interrogarmos essas enunciações buscamos entender como se articulam práticas discursivas tão polifônicas dentro de um mesmo campo: de um lado a permanência da ideologia do dom, a defesa de uma relação de afeto maternal, do trabalho missionário. De outro lado, a exigência de uma formação que torne o(a) professor(a) um(a) profissional competitivo(a), qualificado(a), competente tecnicamente para o desempenho da árdua tarefa de ensinar, da profissão docente.

Segundo Pimenta:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (1999, p. 18).

A polifonia de representações, desejos e expectativas nos instiga a penetrar nos discursos sobre o professor na tentativa de desocultar significados e sentidos presentes no ato de falar sobre quem é – ou deve ser – esse sujeito/profissional. Através da inquisição das práticas discursivas sobre o(a) professor(a) pensamos ser possível perceber os efeitos dessas práticas na constituição que passa a ser reconhecido como modelo no campo pedagógico e com o qual muitos dos estudantes se identificam, ao menos temporariamente.

3 O DISCURSO SOBRE O(A) PROFESSOR(A) NA REVISTA NOVA ESCOLA

Algumas questões importantes devem ser realçadas quando nos propomos a discutir enunciados. É preciso atentar para as condições da sua produção. Conforme alerta Foucault, considerar a materialidade do enunciado é fundamental para a desconstrução de um discurso e para o desvelamento dos seus significados e efeitos: o enunciado tem uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Destarte não há

[...] um enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (FOUCAULT, 1986, p. 114).

A partir desta noção de enunciado iniciamos um trabalho arqueológico, buscando compreender como se configura a identidade do(a) professor(a) em meio aos discursos produzidos sobre o(a) professor(a) e sua prática. Optamos por uma análise combinada entre os discursos dos(as) alunos(as) do Curso de Pedagogia e os discursos sobre o(a) professor(a) veiculados na revista Nova Escola, dado que os efeitos destes discursos transparecem nas nossas salas de aula cotidianamente.

A revista Nova Escola é uma publicação mensal da Editora Abril destinada, principalmente, aos(as) professores(as) da Educação Básica. De acordo com dados levantados junto aos(as) estudantes dos cursos de Pedagogia, aspectos como a linguagem simples, a especificidade do conteúdo e o custo baixo tornam a revista leitura comum desses estudantes.

Os textos selecionados para a análise foram publicados na seção “Obrigado, professor. Lembranças do tempo de escola”, entre os anos 1995 e 1999. Esta seção apresentou, a cada número da revista, o texto de uma personalidade (artistas, escritores, políticos) sobre o seu “professor inesquecível”. Começamos a acompanhar estas crônicas e a sublinhar o quê, para cada uma destas personalidades, constituía-se como um professor inesquecível: geralmente aqueles entendidos como bons professores, que (re)definiram com sua generosidade, simpatia, docilidade e dedicação os rumos das vidas dos(as) alunos(as). As crônicas trazem, de forma recorrente, uma enunciação de qualidades e características muito semelhantes àquelas que perpassam as falas dos(as) alunos(as) embora, para nós, professores(as), impliquem numa dissonância com as exigências da instituição na qual trabalhamos. O bom professor do qual tratam as crônicas e do qual falam nossos(as) alunos(as) é, de certa forma, conflitante com o bom professor requerido pelas instituições – principalmente as de ensino superior – orientadas por rituais e regras, currículos rígidos, exames e tempos compartimentados.

Essas constatações iniciais levaram-nos a questionar os significados e sentidos da ação docente na contemporaneidade e os discursos que orientam a formação do(a) professor(a), inclusive aqueles que divulgamos em sala de aula. Nossas análises iniciais apontaram que, muitas vezes, o aluno não se identifica com o professor, mas com suas variadas formas de se

manifestar nas relações diárias, com suas performances.

Alguns trechos das crônicas publicadas na revista são bastante ilustrativos:

A senhorita Laura era uma pessoa de dedicação incansável. Sempre muito carinhosa com os alunos, fazia um grande esforço para que as crianças comparecessem à escola uniformizadas [...] (João Calmon, escritor).

Ela devia ter 20 e poucos anos na época em que foi minha professora. Era alta, morena, esbelta e extrovertida – e tão animada, que nenhum aluno conseguia ficar apático em suas aulas (Beth Goulart, atriz).

[...] duas professoras me marcaram muito [...] as duas davam aula como quem conversa com a classe. Só que Clarinda realmente punha o coração na mesa quando dava aula. (Eduardo Silva, ator).

As falas nos levam a pensar que a forma como somos reconhecidos(as) ou nomeados (as) – ou como são reconhecidas e nomeadas as nossas performances – nos diz, em certa medida, o que é ser bom(ao) professor(a). No entanto, no caso das crônicas da revista, interessa-nos observar quem são os(as) enunciadores(as): qual poder têm esses sujeitos de instaurar regimes de verdade sobre o que é ser professor? Por que suas falas são constante e repetidamente invocadas e reproduzidas nas salas de aula?

As perguntas vão se desdobrando, pois, no trabalho de análise é preciso dar lugar para as dúvidas se desvelarem. Ao analista não interessa apenas saber citações e nomes e, desta forma

A pergunta “quem fala?” desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupada por ele? Também cabe indagar sobre o “lugar de onde fala”, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e, sobre a sua efetiva “posição de sujeito” – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes (FISCHER, 2001, p.208).

É preciso, portanto, refletir sobre quem são os enunciadores escolhidos para o nosso exercício de análise: atores, escritores, atletas, celebridades de um mundo que povoa o imaginário social. Pessoas que, dados os padrões de sucesso e os ideais de felicidade que circulam pela cena social, servem como modelo em diversos campos. São pessoas que, podemos pensar, não devem aos seus diplomas (aquelas que os possuem) e aos seus conhecimentos escolares o status de sucesso do qual desfrutam. Qual foi, de fato, o papel dos(as) professores(as) na formação desses sujeitos? Porque suas falas produzem como efeito um modelo de professor(a) para nossos(as) alunos(as)? O que estes sujeitos enunciados têm que os identifica como professores?

No fundo, às vezes me bate uma tremenda saudade daquela senhora morena, ao mesmo tempo séria e doce, que comandava na base do afeto a turma de 50 peraltas. Se eu pudesse um dia voltar no tempo, já sei o que faria: iria para o grupo escolar para me aconchegar no colo da minha professora (Herbert de Souza, sociólogo).

Exigente, vanguardista e dono de uma forte relação com o teatro, ele ensinava declamação e orientava espetáculos dos alunos. Acabou incutindo em mim o interesse pelo palco (José Mayer, ator).

Além de amiga, Tia Eliana deu o primeiro empurrão na minha vida profissional. Por meio dela, estreei com o pé direito na TV. Quando eu tinha 8 anos, ela me escalou para declamar um poema [...] Aprendi com ela a importância de reconhecer um erro. Às vezes ela começava a fazer contas complicadíssimas e chegava a um resultado errado. Os alunos, então, ficavam tentando descobrir com ele onde estava o erro (Fernanda Torres, atriz).

Ele era do tipo paizão, levava as crianças para tomar refrigerante após as aulas, tinha sempre uma palavra de carinho e incentivo. Acho que um dos seus principais méritos foi ter muito tato e psicologia para saber lidar com a gente na adolescência – uma época em que temos tantas dúvidas, tanta insegurança, tanta necessidade de acreditar em nós mesmos. Ele soube despertar o amor próprio de cada um dos garotos, soube nos dar coragem e confiança (Oscar Schimidt, jogador de basquete).

Falava de transformação, de injustiça social. Uma mulher de luta, uma revolucionária que abriu caminhos para a mulher e salvou milhares de vidas (Marta Suplicy, Sexóloga).

Tinha muito carisma, um riso franco e, embora fosse exigente, bravo até certo ponto, mantinha um diálogo aberto com a turma (Tizuka Yamasaki, cineasta).

[...] carinhosa, amiga e compreensiva [...] sempre pronta a me ajudar (Valéria Pollizi, escritora).

[...] possuía uma verve, um humor [...] seu poder de sedução não era só físico. Os seus alunos aprendiam devido à enorme capacidade dela de colocar emoção no que ensinava (Miguel Paiva, cartunista).

Além disso, ela era uma pessoa que tinha um encanto especial, um charme que atraía as pessoas. Depois do convívio com ela, minha turma estreitou os laços de amizade (Serginho Groissman, apresentador de televisão).

As falas acima ecoam de forma normalizadora sobre a profissão docente. Embora possamos questionar a propriedade dos discursos desses sujeitos – muitos deles não avançaram na sua escolarização - o fato é que eles exercem um certo poder no cotidiano social, eles dispõem de uma permissão para constituir verdades que acabam se incorporando aos discursos sobre o

ser professor(a). Constatamos, no entanto, que muitos desses enunciadores têm um percurso encurtado na escola e, portanto, seu sucesso não está diretamente ligado a sua trajetória escolar.

Outra questão que se evidencia e que nos confronta com nossos(as) alunos(as) no curso de Pedagogia é que as características apresentadas nos textos dificilmente poderão ser construídas por meio do currículo escolar. Como elaborar currículos que ensinem a ser carinhosa, meiga, doce, vanguardista? Se o que torna o(a) professor(a) inesquecível um(a) bom(ao) professor(a) não está ao alcance de um projeto de formação, do que servirá este?

Indagar as representações expressas na revista possibilita-nos (re)pensar as questões que nos são trazidas diariamente pelas insatisfações, queixas, conflitos e dúvidas manifestas pelos(as) nossos(as) alunos(as). Talvez seja nas lacunas que deixamos – porque não é possível dar todas as respostas – que esses discursos veiculados instituem-se com verdades no campo pedagógico e agem de forma consentida na produção e reprodução de significados do que é ser professor(a). O que isso tem a nos dizer sobre como conduzir a formação de professores(as)? É possível negar esse professor(a) que transparece nas falas trazidas pela revista?

O exercício de análise feito a partir dos textos da seção “Obrigado, professor” nos incita a questionar os enunciados que, naturalmente, vão se incorporando as nossas práticas e “fabricando” o que dizemos, o que somos, o que enxergamos e, também, o que fazemos dizer, ser e enxergar sobre o que é ser professor(a).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos depoimentos analisados (extraídos da revista e dos(as) alunos(as) agentes da pesquisa) são destacadas características pessoais dos professores, performances que pouco dizem da sua competência profissional, conforme esta se configura formalmente nas instituições de ensino formadoras e empregadoras e no currículo do curso de Pedagogia.

As lembranças são trazidas, em sua maioria, da infância e realçam traços maternos como marcas identitárias do(a) professor(a). Isto nos provoca a refletir sobre as diferenças e distâncias entre os(as) professores(as) dos anos iniciais e os(as) especialistas? Haveria uma identidade do(a) professor(a), ou identidades para cada grupo de professores(as)? Em que medida a afirmação de características pessoais em detrimento das competências profissionais estabelecidas justifica a desvalorização do(a) professor(a) do ensino inicial?

Neste ensaio arqueológico fomos dando vazão às questões que se evidenciaram e, como muitos outros, também buscamos respostas. No entanto, há muitas falas e sentidos a apreender, e muitas formas de responder à mesma pergunta. Nosso trabalho traz pistas que nos estimulam a pensar sobre quem é, afinal, o(a) professor(a), quais são as marcas que o(a) constituem, como se configura a profissão docente na trajetória escolar dos estudantes, inclusive daqueles(as) que se formam, também, professores(as).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L.(org.) O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa, Florianópolis, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- LOURO, Guacira L.(org.) O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira L. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. 4ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Nuances, v.III, Presidente Prudente, p. 5-14, set. 1997
- PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Pensadores da Educação)

PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: UMA INVESTIGAÇÃO COM PROFISSIONAIS PERTENCENTES À DIRETORIA DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA.

PETRONI, Ester Tereza Senger (USC;UNESP); INFORSATO, Edson do Carmo (UNESP)

1 INTRODUÇÃO

Entre os múltiplos recortes sobre a educação escolar, encontra-se a prática docente e, mais amiúde, a figura do professor como construtor da identidade profissional no contexto brasileiro. A identidade de cada pessoa/profissional estabelecida no convívio social, ou seja, abrigada nos múltiplos papéis desempenhados socialmente, que conjugam as características singulares de um indivíduo ao contexto em que está inserido, onde se dá sua convivência humana. A identidade, por sua vez, está em permanente construção e se produz na articulação com a alteridade, implicando o reconhecimento recíproco entre ambas (RIOS, 2001).

O perfil pessoal e profissional do professor está representado, neste trabalho, pelas seguintes dimensões: identificação pessoal e profissional; acesso à cultura, atualização profissional e prática docente (planejamento, execução e avaliação).

Quanto às questões da construção da identidade pessoal, neste estudo deu-se importância maior para a família, um dos núcleos sociais que vem passando por modificações significativas e que influencia de modo intenso o perfil psicossocial do indivíduo. (OSÓRIO; VALLE, 2002).

A construção da identidade profissional do professor ocorre com as alterações do trabalho docente e da escola no decorrer da história, fato que nos leva a considerar que ao longo do tempo os sistemas de ensino, a escola e o papel do professor sofreram significativas transformações em decorrência dos modelos culturais, sociais e econômicos, exigindo uma reflexão sobre quem é o professor, quem é o aluno, qual é o papel da escola, bem como os desafios impostos à educação na atualidade Nóvoa (1991).

Compondo com essas referências de estudo não podemos negligenciar nossa experiência com a formação de professores e psicólogos para a atuação escolar. Fato que possibilitou interlocuções com os mais variados níveis de ensino, acarretando múltiplas leituras sobre o profissional na educação, geradoras de intervenções na realidade atreladas às necessidades das instituições educativas e promotoras de transformações e melhoria na qualidade do trabalho docente.

Gatti (1996) diz que as transformações pelas quais passa a profissão docente são devidas a inúmeros fatores. O aumento no número de alunos, as diferenças socioculturais, a necessidade de melhoria na qualidade do ensino, as novas formas metodológicas de tratar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino, fatores esses que aconteceram concomitantemente com a falta de priorização político-econômica da educação e a prevalência de seu caráter hierárquico e burocrático com a excessiva centralização das instâncias decisórias do sistema educativo. Desta maneira, surgem novos contextos de atuação em que os professores têm que assimilar o novo processo pedagógico, elucidar a quem e para que ele serve, explicar suas contradições e, com base nas condições concretas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que coloquem a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas. No entanto, não há um processo de estímulo para que isso ocorra. O descrédito dos profissionais do ensino nos sistemas responsáveis pela sua gestão se intensifica a partir do momento em que os pronunciamentos oficiais sobre a educação estão em desacordo com as ações efetivas de melhoria das condições de sua operacionalização.

Tais mudanças não trouxeram propostas inovadoras para a profissão docente, mas somente ratificaram as ambigüidades. Ou seja, se por um lado, o professor é visto com desconfiança e como profissional despreparado, por outro, é considerado o elemento essencial para o fortalecimento e a melhoria da qualidade de ensino, o qual possa dar conta da formação integral do cidadão. (NÓVOA, 1999).

Para Libâneo (2003) a sociedade e as políticas públicas transferem para o profissional professor a responsabilidade que é de toda a equipe educativa, como também das autoridades governamentais, da família e da própria comunidade. Assim, ser professor hoje exige oferecer aos alunos uma formação integral e sólida, capaz de desenvolver competências e habilidades para pensar e resolver cientificamente os problemas humanos, como também construir uma nova postura ético-valorativa de recolocar princípios e valores humanos como subsídios democráticos.

Vários autores discutem a necessidade dos docentes e instituições formadoras para o magistério se voltarem para a formação do professor desenvolvendo competências e habilidades para adequar sua metodologia à realidade da sociedade, do conhecimento, do aluno, das diferenças culturais, das novas tecnologias e meios de comunicação.

Esteve (1999) diz que os progressos são lentos e existem desigualdades bastante significativas, expressas, entre outras formas, nos resultados do desempenho do alunado de diferentes procedências sociais.

Mesmo sabendo que o êxito da aprendizagem depende de múltiplos e complexos fatores, não se pode negar que uma possível explicação para o baixo impacto das reformas no processo ensino-aprendizagem reside no fator docente. Tedesco (2004) conceitua o fator docente como o conjunto de variáveis que define o desempenho dos mestres, professores e gestores das escolas, tais como, condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes,

representações e valores.

O mesmo autor cita a busca de revalorização do papel e da importância do docente, as políticas integrais que visam superar os enfoques unidimensionais adotados quando se trata do enfrentamento dos desafios impostos aos professores, propondo ações para melhorar o seu perfil, oferecer uma formação inicial de qualidade e estratégias de ascensão na carreira docente. Tais políticas exigem o conhecimento não só das condições de formação e materiais do professor, mas também das representações que os professores têm do seu trabalho, da sua profissão, dos seus alunos, suas expectativas quanto à formação do cidadão e, também, seus hábitos culturais.

De modo complementar, como docente-supervisora, ao acompanhar a elaboração, a execução e a avaliação de projetos de intervenção junto às instituições educativas, observamos que grande parte dos professores mostra-se descontente, com certa carência de propósitos sobre sua atuação e, não raro, pouco motivados com a situação social da categoria, as condições de trabalho, a dicotomia entre os discursos oficiais e o suporte oferecido, colecionando, assim, experiências negativas que têm levado uma parte destes profissionais ao abandono da profissão ou, então, para muitos dos que permanecem, à realização de um trabalho precário e, por conseguinte, gerador de sofrimento psíquico.

Esteve (1999) observa que nos últimos anos têm aumentado as responsabilidades e as exigências atribuídas aos professores, ao mesmo tempo em que se operam profundas transformações no contexto de atuação profissional e social, fonte geradora de mal-estar para muitos, já que eles não as aceitam ou não têm sabido adaptar-se às novas condições e exigências.

A ampliação do papel do professor, segundo os autores citados, em vez de motivar iniciativas para uma adaptação sistemática destes profissionais e também a revisão tácita dos cursos de formação inicial e continuada, provoca um aumento de incerteza no que se refere às competências e habilidades necessárias para o exercício do magistério, desenvolvendo crenças e sentimentos de incapacidade.

Entre as múltiplas dificuldades de enfrentamento apresentadas pelos professores e geradoras do mal-estar docente, Blase (1982) refere-se ao estresse dos professores, evidenciando dois fatores: os primários, como aqueles que influenciam diretamente a ação do professor no seu ambiente de trabalho, provocando tensões associadas a crenças, sentimentos e emoções negativas provocadoras de conflitos, seja entre os profissionais alocados na escola, seja em sala de aula no processo de interação com os alunos, interferindo no modo como o profissional resolve os conflitos próprios do exercício no magistério; e os secundários, que afetam a representação que o professor tem de sua profissão, comprometendo as crenças de autoeficácia, provocando a diminuição da motivação para o trabalho, seu envolvimento e esforço e provocadores de mal-estar subjetivo, interferindo sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e do seu trabalho, fator gerador de uma crise de identidade marcada pela autodepreciação.

Nesse sentido, a prática como docente-pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Psicologia Escolar/ Educacional – LAPPEE/ USC/ Bauru, nos aproxima dos fatores secundários

ao desenvolver projetos de investigação e intervenção sobre o estresse do professor, identificando eventos de vida profissional (falta de reconhecimento, necessidade de suporte pedagógico sistematizado, carga mental excessiva, número de aulas semanais, exercer atividades didático-pedagógicas em diversas instituições educativas, dificuldades em estabelecer relações seguras com a equipe educativa, falha nos processos de comunicação) presentes na prática educativa.

Os resultados preliminares desse estudo apontam para as seguintes vertentes: os professores que atuam no ensino fundamental ciclo II e ensino médio encontram-se expostos aos seguintes fatores de risco: lidar com as transformações pertinentes à adolescência, marcada pelas transições sofridas pelos alunos nas quintas séries (mudanças cognitivas, afetivas, sociais e comportamentais), enfrentar as mudanças nas políticas públicas, como a implementação e o gerenciamento de novos modelos de avaliação, ou seja, a progressão continuada, e gerenciar o tempo e recursos para o planejamento, execução e avaliação dos processos de aprendizagem e ensino.

Na literatura internacional também se encontram trabalhos científicos indicando que “a crise é geral e dupla: crise da instituição escolar cujo rendimento é dos mais medíocres; crise do ato pedagógico em si mesmo” (HAMON, ROTMAN, 1984, p.10 apud ESTEVE, 1999, p. 28).

O professor, além de exibir uma formação inicial que deixa a desejar, tem poucas oportunidades de se capacitar em serviço. Portanto, com uma formação inicial precária, poucas oportunidades de formação em serviço e trocas com seus pares destituídos de qualidade profissional e formas de contato pessoal pouco agregadoras (INFORSATO, 1995), os professores, por hipótese, vão construindo uma categoria de profissionais cujas características indicam um quadro progressivo de mal-estar docente (ESTEVE, 1999). Estudos realizados em confluência com o mal-estar docente são aqueles que se destinam à sistematização de dados referentes ao estresse ocupacional, síndrome de burnout e desistência do magistério. (CODO, 2002).

André et al (1999) realizaram uma síntese do conhecimento produzido, de 1990 a 1996, através de dissertações e teses produzidas no Brasil em 10 periódicos sobre a formação de professores. Conforme a referida análise, dos 284 trabalhos sobre formação de professores consultados, 216 (76%) abordam a formação inicial, 42 (14,8%) a formação continuada e somente 26 (9,2%) enfocam o tema da identidade e da profissionalização docente. Segundo os autores citados, os temas identidade e profissionalização docente foram pouco explorados no período de 1990 a 1996. Enquanto que nos últimos anos, surgem como temas emergentes, abrindo perspectivas para questionamento atual e de grande interesse, como por exemplo, a busca de identidade profissional do docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical, e questões de gênero. Outro fator é que os conteúdos abordados pelas pesquisas revelam tratar de questões pontuais de um curso, de uma disciplina, de uma proposta específica de formação continuada, baseadas em opinião de um grupo restrito, deixando de considerar questões mais abrangentes da formação docente.

André (2000) denomina de aspectos silenciados temas como a formação política

do professor, suas condições de trabalho, formas de associação profissional, questões salariais e de carreira, já que são conteúdos pouco investigados no período de 1990 a 1998. Mostra também que outra modalidade pouco freqüente em tais estudos foi o tipo survey, ou seja, pesquisa de levantamento por meio de questionário. Muito utilizado nas pesquisas educacionais nas décadas de 1960 a 1970, este delineamento de investigação passou a ser pouco utilizado na década de 1980, chegando quase desaparecer nos anos 90.

A autora citada acima considera importante que os cientistas e pesquisadores reconheçam a importância dos estudos deste tipo para a construção de conhecimento de forma abrangente e extensa, provocando um aumento em sua utilização. As idéias postas são concordantes com nossa prática profissional, sobre a importância desse tipo de pesquisa na educação.

Partimos do pressuposto de que conhecer o perfil do professor da escola pública poderá preencher uma lacuna quanto à falta de informações sistematizadas sobre o educador destes níveis de ensino. Também com isso é possível estabelecer relações comparativas com levantamentos generalizados, tais como o trabalho sobre o perfil do professor brasileiro, construído através dos dados da pesquisa com os docentes brasileiros, e analisado pela equipe de pesquisadores do escritório da Unesco em Brasília (ANDRADE et al.2004) e os indicadores sobre professores e a profissão docente, extraídos de diversas fontes, inclusive da Rede Européia de Informações sobre Educação (European Network for Information in Education – IBE), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (SINISCALCO, 2003).

É necessário, portanto, conhecer o cotidiano do professor para retirar dados consistentes para propostas de ações que respondam às exigências, e que também modifiquem as percepções, no sentido de rever as concepções que têm acerca da sua prática. Atribuímos à importância deste estudo ao fato de que são pouco abrangentes os dados a respeito da figura do professor e sem eles continuaremos a formar juízos, projetar políticas de formação sem o conhecimento de sua realidade.

Os estudos referenciados mostram que os professores atuantes na educação básica estão desenvolvendo sua prática educativa expostos a fatores situacional geradores de novas demandas ocupacionais, ao mesmo tempo em que não se oferece ao profissional da educação autonomia adequada às condições de trabalho, valorização e oportunidades de atualização e capacitação para atender as novas exigências. Este fato pode influenciar diretamente no processo de ensino e conseqüentemente na aprendizagem e formação do aluno bem como na construção da insatisfação com a profissão.

De forma complementar, nossa prática docente possibilita interlocuções com o cotidiano escolar por meio de atividades sistematizadas de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Laboratório de Pesquisa em Psicologia Escolar/ Educacional USC, atrelada à linha de pesquisa intervenção em Psicologia Escolar Educacional e Formação Inicial e Continuada de Professores.

Atualmente desenvolvemos investigações científicas sobre os reflexos dos fatores secundários (geradores do estresse ocupacional dos professores). Na mesma direção, as assessorias psicológicas junto à formação de professores e psicólogos possibilitam a aproximação com o cotidiano escolar bem como as situações a serem enfrentadas e geradoras de desgaste do professor.

Nesse contexto situa-se a problemática deste estudo, ou seja, qual é o perfil pessoal, cultural e profissional que predomina atualmente nos professores do ensino fundamental (ciclo II) e ensino médio da rede pública estadual de uma cidade do interior paulista?

2 METODOLOGIA

Participaram deste estudo 100 professores de ambos os sexos, da rede pública estadual, pertencentes à Diretoria de Ensino da referida cidade, que atuam no ciclo II do ensino fundamental e/ou ensino médio.

A seleção da amostra por conveniência, teve como base populacional os professores que freqüentavam regularmente o Programa de Formação Continuada Teia do Saber (n= 116), planejado e executado por uma Universidade particular da cidade de Bauru em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

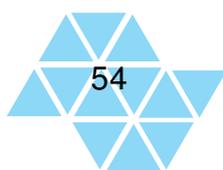
A escolha de um Programa de Formação Continuada para realizar a coleta de dados se deu por dois motivos: em primeiro lugar, trata-se de uma proposta atual de aperfeiçoamento de professores em serviço, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Bauru, interior do Estado de São Paulo. Consideramos também que o acesso ao grupo de professores seria facilitado já que a pesquisadora trabalha na referida instituição educacional e que faz parte da equipe de docentes do referido Programa. Em segundo lugar, participavam desse curso 116 professores (EF-II: 91 e EM: 25) das 58 unidades de ensino sob responsabilidade da referida Diretoria de Ensino, o que garante uma amostra representativa das 15 cidades sob sua responsabilidade.

A coleta de dados foi através de questionário, construído com base no instrumento da pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros realizada pela UNESCO, e com itens elaborados especificamente para o nosso estudo, bem como outros adaptados do estudo do perfil nacional, tendo em vista os aspectos pretendidos pelo trabalho.

Com os questionários respondidos, realizou-se a montagem do banco de dados no Programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) / Windows/ Versão 11.5 e o tratamento dos dados realizando logo após, a análise descritiva. Através do método estatístico foi possível descrever, organizar e resumir os dados obtidos, para proporcionar discernimento entre o comportamento da população e o comportamento da amostra.

3 RESULTADOS

Os resultados foram discutidos em referência às três vertentes deste estudo



(informação pessoal e profissional, acesso à cultura e atualização profissional e prática docente), tendo como subsídio a interlocução entre a literatura especializada bem como a memória viva decorrente de nossa prática profissional.

Na primeira dimensão, identificação pessoal e profissional, a grande maioria constituiu-se de professoras, portanto há uma prevalência absoluta do sexo feminino, casados, com uma constituição familiar possuindo um número reduzido de filhos (de 1 a 2 filhos), indicando uma possível redução familiar. A faixa etária concentra-se entre 26 a 45 anos; e ao comparar a idade dos profissionais deste estudo com os brasileiros encontramos semelhança, enquanto que ao compará-los com os dados em nível internacional, constatou-se que os professores brasileiros são mais jovens.

A análise da escolaridade paterna e materna dos professores solteiros indica uma mobilidade social entre os professores e seus pais, já que estes últimos apresentam uma escolarização precária, ou melhor, a maioria não teve acesso ou oportunidade de seguir pelo processo de seriação escolar.

Interessante notar o quanto foi procedente nossa preocupação em verificar a ocorrência da influência familiar para a escolha do magistério, já que dos 100 sujeitos consultados a maioria possui irmãos e/ou familiares não constituintes da família de origem que estão ligados à docência, o que permite concluir e ratificar estudos anteriores sobre a influência de modelos afetivos.

Com uma renda mensal entre 6 a 10 salários mínimos e casados com profissionais proprietários ou funcionários da indústria e do comércio calçadista, os professores estudados não apresentaram necessidade de manter economicamente suas famílias. Esta situação difere dos resultados da pesquisa nacional, ou seja, embora os professores brasileiros possuam uma renda mensal semelhante à renda daqueles do município estudado, entre 2 a 10 salários mínimos, uma parcela (32,5%) dos profissionais brasileiros contribui com mais de 81% da renda familiar.

Os professores possuem casa própria e a maioria se autodenomina pertencer à classe média, embora com pequena diferença de percentual, existem os que se colocam como classe média baixa. Os professores da pesquisa nacional se posicionam como sendo da classe média baixa, mesmo os que apresentam uma renda mensal acima de 20 salários mínimos.

Ao comparar a condição econômica atual com a da sua infância, tanto na nossa amostra, como a da nacional é notória a existência da mobilidade social intergeracional ascendente, pelo diferencial de escolaridade dos professores com relação à de seus pais, e pela melhoria das condições econômicas atuais dos professores comparadas às da infância.

Um fator importante é que reservam tempo ao lazer, principalmente se compararmos aos dados da pesquisa sobre o estresse do professor, que desenvolvemos junto ao Laboratório de Pesquisa em Psicologia Escolar/ Educacional/ USC, no qual buscamos conhecer fatos e situações na vida deste profissional que podem ser eventos estressores. A literatura sobre o estresse ocupacional (CODD, 1999) e os dados do referido estudo indicam a necessidade do lazer para a prevenção do estresse. Assim, considerando que os sujeitos deste estudo se permitem

viver momentos e situações de lazer, é um forte indicativo da preocupação que possuem com a saúde mental. Fato que se reverte na melhoria das relações interpessoais, e conseqüentemente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O tempo de atuação está entre 11 e 20 anos, e são profissionais concursados e efetivos, com carga horária de semanal de 31 a 40 horas-aula, sendo a maioria das aulas em uma única escola. O ensino fundamental e o ensino médio cursaram na rede pública e a graduação na rede privada. Grande proporção possui computador em casa e conceitua a tecnologia como um ótimo dinamizador para a prática educativa. A presença do computador em casa e o valor a ele atribuído pelos professores da amostra contradizem o que percebemos em minha prática, ou seja, na maioria das Unidades Escolares da região em que atuamos como supervisora de Psicologia Escolar e Prática de Ensino da Psicologia encontramos laboratórios de informática muito bem equipados, mas infelizmente protegidos à chave, alguns até com grade, para que professores e alunos não os utilizem e os danifiquem. Encontramos também muitos professores sem o conhecimento suficiente dessa tecnologia para poderem ensinar a sua utilização.

A concentração das áreas de graduação articula-se entre a Física, a Química, a Biologia, a Língua Portuguesa e a Matemática, e aqueles que realizaram a pós-graduação o fizeram em nível *latu sensu*. A expectativa profissional para o futuro é permanecer na mesma função, ou seja, continuar na docência.

Na segunda dimensão, acesso à cultura e atualização profissional, os participantes apresentaram uma diversidade de atividades culturais, desde ir ao cinema até ao show de rock, com distribuição de freqüências diferentes e marcadas por três índices: ir ao cinema, assistir fitas de vídeo e freqüentar ambientes com música ao vivo, tendo como referência o último ano. Somando-se a estas constatações também podem ser encontrados dados significativos sobre o incentivo à leitura (oriundo primariamente da mãe, o que pode estar atrelado ao modelo familiar que o professor vivenciou em que a figura materna torna-se responsável pela educação dos filhos). Os dois gêneros com maior percentual de indicação foram assuntos diversos e livros da área específica de atuação do professor. Na pesquisa nacional, os professores brasileiros indicam maior interesse pela leitura sobre pedagogia/ educação.

Na terceira dimensão, avaliação da profissão e prática docente, iniciando pela avaliação da profissão, torna-se significativo ressaltar a indicação da não dificuldade em avaliar, ao mesmo tempo em que atribuem à progressão continuada o conceito de regular e ruim, definem como bom o apoio pedagógico. Por outro lado acentuam a pequena inserção nas tomadas de decisões pedagógicas, indicando também a pouca valorização da profissão pela sociedade e pela própria categoria. Tais dados podem servir como um incremento para a construção do autoconceito negativo da profissão, gerador de fatores de insatisfação e, por conseguinte, do mal-estar docente. Ainda com relação ao indicador avaliação da profissão, os professores consultados indicaram os cursos de formação continuada como uma possibilidade para melhorar a prática profissional, acrescentar conhecimentos, possibilidade de atualização, e a oportunidade para trocar de experiências. E como estímulo para freqüentar tais cursos, indicaram em primeiro lugar, o

aprimoramento pessoal e profissional, seguido dos estímulos salariais. Já os professores da pesquisa nacional indicaram em primeiro lugar os estímulos salariais, seguido da promoção de carreira. Correlação que mais uma vez pode nos indicar a especificidade da população por nós estudada.

Quanto aos fatores próprios da prática docente, nesse estudo observamos os seguintes dados: a maioria dos professores destina de 6 a 10 horas para o planejamento de aulas, dado que despertou a atenção, já que a maioria possui de 31 a 40 horas-aulas semanais. Indicaram ainda não constituir problema para sua prática docente a forma de planejamento, a avaliação, manter a disciplina dos alunos, organizar o trabalho em sala de aula, ter o domínio de novos conteúdos, a falta de objetivos claros, condições sociais dos alunos, manejo da prática pedagógica. Apresentaram como problema no cotidiano escolar os inúmeros trabalhos e atividades extras classe, que exigem um período de tempo maior do que o de permanência em sala de aula, dado que pode justificar a indicação do preparo de material pedagógico, pela maioria dos professores, caso recebesse um aumento salarial de 10 horas. Já no estudo nacional, ao contrário dos resultados de nossa pesquisa, ocorreu o desinteresse por opções ligadas ao cotidiano escolar. (ANDRADE et. al, 2004).

No que diz respeito à Hora de Trabalho Pedagógico (HTPc), os professores participantes da pesquisa definiram como espaço valioso para o estudo, para a socialização de experiências e para a integração da equipe. No quesito relações sociais, avaliaram como boa a relação com os seus pares, ótima com o coordenador pedagógico, funcionários, como também não encontram dificuldade no relacionamento com a família do aluno.

Nas questões relativas à prática docente, encontramos pontos de discordância e semelhanças, podendo evocar múltiplas discussões de cunho teórico e prático. No que diz respeito aos pontos de concordância e discordância com nossa prática profissional, bem como os estudos sistematizados sobre o perfil do professor em nível nacional, apontaram para dois grandes vetores:

O primeiro refere-se aos pontos concordantes que nos fazem refletir sobre o núcleo comum do perfil do professor brasileiro e o da amostra. O ponto de discordância descortina-se a partir da comparação efetivada com nossa prática docente, evidenciando-se características próprias da população estudada e diferente da população com que atuamos, tornando evidente a existência de características regionalizadas que dependem do contexto de atuação.

O segundo diz respeito à implantação de projetos educativos efetivos para a formação inicial e continuada de professores. Quanto aos cursos de formação de professores em nível de graduação, ao traçar o perfil do professor desta região e os pontos diferenciados com nossa prática docente, alertam para a necessidade dos projetos pedagógicos evidenciarem não somente o perfil do profissional a ser formado de modo global, mas de modo amíúde atentar para as competências e habilidades pertinentes aos contextos de atuação do local e da região em que o curso de licenciatura esteja inserido. Quanto à formação continuada, as múltiplas leituras possibilitada por este estudo, apontam que o gerenciamento das atividades de acesso à cultura e atualização profissional também devem olhar para as questões da região, devem estar voltadas

às trocas de informações entre professores iniciantes e aqueles que já colecionam uma prática efetiva, devem propiciar a construção de novos conteúdos, porém também proporcionar ambiências de aprendizagem em que o profissional da educação possa exercer novas metodologias. Além do pedagógico, os cursos de formação continuada devem estabelecer um vínculo entre o relacional e o pedagógico, ou seja, trabalhar as modalidades de relação e o trabalho em equipe como indicadores de qualidade. Além da definição de objetivos claros, alfabetização tecnológica, novos conteúdos e a utilização de inovações metodológicas.

Finalmente, estudar o perfil do professor da rede pública de ensino nos mantém vivos, incita as discussões sobre as políticas públicas e a necessidade de mudanças metodológicas, incentiva à produção de conhecimento, reconhece a importância do trabalho docente e a necessidade em relacionar a formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org.). Formação de professores no Brasil, 1990-1998. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. (Série estado do conhecimento, 6).

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990 – 1998. In: CANDAU, V. M. (Org.) Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83 – 99.

ANDRÉ, M.; SIMÕES R. H. S.; CARVALHO, J. M. Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação e Sociedade. Belo Horizonte. V.20, n. 68, p.301-309, dez. 1999.

ANDRADE, E. R. et al. O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. (Pesquisa Nacional Unesco).

BLASE, J.J. A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. Educational Administration Quarterly.. v.18, n.4, p. 93-113, 1982.

CODO, W. (Coord.), Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ESTEVE, J. M. O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores, Bauru: Edusc, 1999.

GATTI, B. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº. 98, p. 85-90, ago.1996.

INFORSATO, E. C. Dificuldades de Professores Iniciantes: elementos para um curso de Didática. 1995. 204f. Tese (Doutorado em 1995) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época, 67)

NÓVOA, A. Formação de Professores e sua Profissão Docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OSÓRIO, L. C.; VALLE, M, E, P. Terapia de família: novas tendências. Porto Alegre: Artmed Editora,

2002.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SINISCALCO, M. T. Perfil estatístico da profissão docente. [tradução B&C Revisão de Textos S/C Ltda.]. São Paulo: Moderna, 2003.

TEDESCO, J.C. O novo pacto educativo. São Paulo: Ática, 1998.

TEDESCO, J. C. Prefácio. In: ANDRADE, E. R.; ABRAMOVAY, M., NUNES, M. F. R. NETO, M. F. O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco, São Paulo: Moderna, 2004.

NOTA:

Este trabalho constitui parte da dissertação de mestrado desenvolvida e defendida em fevereiro de 2007, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – campus de Araraquara, sob a orientação do Prof^o. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

A VISÃO DOS LICENCIANDOS SOBRE A DIDÁTICA: EM BUSCA DE FORMAÇÃO DOCENTE

SILVA, Etelvina Maria Valente dos Anjos; DIAS, Leci Soares de Moura e ;
MARTINS, Raísa Maria de Arruda; SANTOS, Carolina Maciel de Souza (UFV)

INTRODUÇÃO

Os Cursos de Licenciaturas de Instituições de Ensino Superior têm, em seus Currículos, disciplinas que tratam de questões pedagógicas, visando à formação do profissional que irá atuar na docência, em diferentes níveis de ensino. Nessas instituições, deparamo-nos com um elevado número de alunos cursando Licenciaturas em diferenciadas áreas do conhecimento.

Nesse contexto, se por um lado a expectativa que esses alunos têm em relação às disciplinas cursadas nem sempre se coloca à mostra para os profissionais que trabalham nos Cursos que lhes são oferecidos, por outro, a concepção que esses Licenciandos têm sobre as disciplinas pedagógicas nem sempre vão ao encontro de suas expectativas que, em alguns casos têm sido entendidas como acabadas. Por acabadas entende-se que os conhecimentos necessários à formação docente serão todos obtidos ao cursarem essas disciplinas.

Tendo essas preocupações como direcionadoras no desenvolvimento da Disciplina Didática, indagamo-nos: qual é a expectativa de um aluno de Licenciatura com relação à disciplina Didática? Que concepção ele tem de Didática? Também, será que esse aluno consegue visualizar como se dá a construção de sua identidade docente? Como vai sendo construída sua identidade docente ao longo do desenvolvimento da Disciplina?

OBJETIVO

Visando buscar respostas para questões pertinentes ao objeto de estudo na disciplina Didática, esta pesquisa foi realizada com o objetivo de verificar que concepções os alunos tinham sobre o processo ensino-aprendizagem e de seus constituintes na formação da identidade docente, antes e após cursar a citada disciplina.

METODOLOGIA

Em consonância com o objetivo proposto, a abordagem qualitativa foi a priorizada para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que ao escolhermos o método devemos ter sempre presente a natureza do problema em estudo.

Neste caso, visando dar atenção à subjetividade das pesquisadoras, foram tomados

alguns cuidados na análise dos dados, estabelecendo critérios para a sua seleção e obtenção de informações de sujeitos definidos (Ludke e André, 1998). Com relação a esses sujeitos, o universo desta pesquisa foi composto por alunos matriculados na Disciplina Didática, no período de 2002 a 2005, num total de 1200 Licenciandos, distribuídos nos Cursos de Biologia, Economia Doméstica, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química.

Para a coleta dos dados foram utilizados dois questionários, compostos por 3 questões abertas. Esses foram aplicados e respondidos em sala de aula, em dois momentos: um questionário quando o aluno ingressa na disciplina e outro após cursá-la, uma vez que o objetivo proposto era verificar o crescimento na formação pedagógica desses sujeitos, estabelecendo paralelos entre os diferenciados momentos. Foi estabelecida uma amostra aleatória de 24%, representada por 297 alunos, que responderam o questionário ao iniciar a disciplina. Ao término da disciplina, 85 alunos participaram da segunda etapa do questionário, representando 28% da amostra aleatória.

No nosso entendimento, o questionário era o instrumento de coleta de dados mais apropriado para que pudéssemos obter os registros das opiniões, dos interesses e das expectativas dos sujeitos envolvidos, pois além do anonimato, possibilita o alcance de grande número de respondentes (GIL, 1995). Ainda, segundo CERVO e BERVIAN (2006), o questionário possibilita a obtenção de resultados com maior exatidão, uma vez que o próprio informante emite por escrito as respostas.

Quanto ao tratamento dos dados, priorizamos o enfoque da Análise de Prosa por considerá-la importante forma de investigação do significado dos dados qualitativos, possibilitando conhecer o que eles queriam dizer, quais os seus significados e suas mensagens implícitas (ANDRÉ, 1983).

RESULTADOS

No que se refere às expectativas em relação à Disciplina Didática, ao analisar as respostas dos Licenciandos foi possível detectar que todos esperam que a disciplina lhes permita a formação enquanto educador. Depoimentos como aprender as diversas situações de aprendizagem; como se comportar numa sala de aula como professor; ter conhecimento das etapas “se pode dizer assim” de como acontece o “ensino-aprendizagem” colocam à mostra que esses Licenciandos têm noção de que o processo ensino-aprendizagem em sala de aula não se dá por si só. Para que o processo ensino-aprendizagem aconteça, faz-se necessária a presença do professor e do aluno, uma vez que cabe ao professor dirigir esse processo (FREIRE e SHOR, 1996).

Muito se discute sobre os problemas enfrentados pelas Licenciaturas, que são praticamente os mesmos desde que foram criadas. Como justificativa, pode ser citado o fato de que nem todas as pessoas que ingressam no magistério têm clareza da profissão e do papel a ser desempenhado. Muitas vezes o ingresso nessa carreira ocorre porque a maioria das pessoas almeja engajar-se rapidamente no competitivo mercado de trabalho (DINIZ, 2000).

Chamou-nos a atenção um depoimento que antevia a prática a ser desenvolvida, uma vez que o Licenciando disse esperar que ao desenvolver o trabalho como professor ele tenha uma postura diferente da de muitos professores. No que se refere ao trabalho que desenvolverá com o aluno, disse que esperava não ser só um mero transmissor de conhecimento, mas trabalhar também o seu caráter. Nesse depoimento apreendemos o significado dos saberes da experiência, uma vez que esse Licenciando trouxe ao hoje memórias passadas, advindas de situações vivenciadas com seus professores no processo-aprendizagem (PIMENTA, 2000). Outro depoimento que vale ressaltar singulariza a necessidade do inter-relacionamento em sala de aula, como se vê: aprender a ter coerência e como melhor interagir com os alunos para que o processo de aprendizagem tenha sucesso. Isso mostra que esse Licenciando tem ciência de que a interação professor-aluno/conhecimento contribui de forma significativa para que o aluno seja sujeito da aprendizagem (FREIRE e SHOR, 1996).

Depoimentos como esses apontam no sentido de ser necessária a prática da pesquisa em sala de aula, buscando o conhecimento das relações estabelecidas naquele espaço educativo. Inserir a pesquisa nas práticas cotidianas das Licenciaturas é um salto qualitativo, o que contribui de forma significativa para formação de professores críticos, reflexivos, o que lhes possibilita analisar os contextos escolares de forma mais abrangente, assumindo, assim, um papel emancipatório (PIMENTA, 2002). Nessa mesma linha de pensamento, quando se propõe formar professores reflexivos, busca-se uma prática que valoriza o docente, no que se refere à profissão, à pessoa, à vertente humana, à valorização da escola como um todo. Isso porque a escola deve se constituir em espaço de formação continuada de professores, contribuindo para a ressignificação da identidade dos mesmos.

Com relação a essa formação continuada, muito se discute a respeito dos saberes oriundos da prática docente. Assim como cada profissão tem seus saberes específicos – que representam determinada área – também os profissionais do magistério discutem quais são os saberes da docência, com o objetivo de construir uma identidade profissional.

No que se refere à concepção dos Licenciandos sobre Didática, podemos ressaltar a incidência das idéias de método e técnicas de ensino; de como ser professor; de facilitador de aprendizagem; de organização e planejamento; de arte de ensinar, dentre outras. Esses indicadores possibilitaram inferir que os Licenciandos consultados têm uma visão parcial de Didática, uma vez que enfocam determinados aspectos que a compõem.

Essa visão obtida no primeiro momento da pesquisa foi modificada ao longo do desenvolvimento da disciplina, o que foi explicitado por eles, no segundo momento da pesquisa, quando da segunda etapa de aplicação do questionário, o que se evidencia em depoimentos como: Muitas vezes me via limitada no que se refere à Didática como sendo somente recursos físicos (...) Hoje vejo que Didática vai muito além disso; Pude perceber que Didática é algo além daquilo que eu tinha conhecimento. A Didática não só envolve a transmissão do conhecimento e domínio do conteúdo do professor como também todos os fatores que influenciam a prática docente

como a relação professor-aluno e o próprio papel que a sociedade 'cobra' do professor enquanto agente importante na formação social; Esperava que a Didática fosse uma 'receita de bolo' mas hoje vejo que é tema de muita discussão, (...) uma teoria inacabada em constante mudança de acordo com a sociedade...

Percebe-se que se desconhecemos o real significado de Didática, consideraremos a docência um ofício sem saberes. Nessa perspectiva desconhece-se que para ensinar são necessários os saberes da docência, aqueles mobilizados pelo professor no exercício de seu ofício, quando do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (GHAUTHIER, 1998).

Conhecer implica em ter ciência de que muitos saberes são mobilizados pelos professores quando do exercício da ação pedagógica, o que vai dando contornos à identidade desse profissional. Além dos saberes docentes, pode-se falar em saberes disciplinares, que são os conhecimentos sobre o mundo, produzidos por todos aqueles que se propõem a indagar o cotidiano. Em seguida, estão os saberes curriculares, que são aqueles produzidos pela Ciência e que a escola transforma em programas. Existem também os chamados saberes das ciências da educação, que nem sempre chegam ao conhecimento da maioria dos cidadãos, que desempenham profissões outras que não as da área educacional (GHAUTHIER, 1998).

Neste contexto, alguns indícios nos levam a inferir que a identidade docente se constrói ao longo da vida, por meio de experiências vivenciadas, o que se verifica neste depoimento de um dos Licenciandos consultados, quanto ao atendimento de suas expectativas em relação à disciplina Didática: Importante de tudo é que para atender minhas expectativas, não basta ter todo conhecimento de Didática e sim a experiência que irei adquirir ao longo da minha carreira, para que eu possa aplicar esse conhecimento.

Vale ressaltar que o Programa da Disciplina em questão contempla conteúdos referentes à Didática na formação do professor; à atividade docente; à sala de aula como espaço interdisciplinar e aos fundamentos e etapas do planejamento de ensino, além de vivências práticas de regência de sala de aula, o que se comprova neste depoimento: Além de ter sido muita novidade, pude presenciar pessoalmente, na sala de aula, as dificuldades, os problemas que nós professores teremos que enfrentar e com isso pude também adquirir novas experiências e práticas de ensino. Depoimentos como esse, dentre outros, corroboram as respostas da maioria dos Licenciandos que afirmou que a Disciplina atendeu às suas expectativas. Ainda, possibilitou-nos inferir que a identidade docente desses Licenciandos está sendo construída a partir de experiências vivenciadas em diferentes disciplinas cursadas e nas relações mantidas com seus professores e colegas (PIMENTA, 2000).

Percebe-se, portanto, que a atuação do professor é construída e interpretada cotidianamente. É de acordo com a interpretação dos objetivos que os educadores orientarão sua prática, visando possibilitar a realização do processo ensino-aprendizagem (TARDIF, 2005), aliando razão e sensibilidade no exercício de sua prática.

Embora a Disciplina Didática tenha atendido às expectativas da maioria dos licenciandos, algumas sugestões foram dadas, para a sua melhoria, como: mais experiências práticas; aumento da carga horária; situações que proporcionam aos Licenciandos a prática da oralidade e contato com outros profissionais bem-sucedidos na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos resultados obtidos, podemos inferir que os alunos, num primeiro momento, chegavam à Disciplina sem uma idéia totalitária do que seja Didática, uma vez que se referiam a tópicos soltos, como aprender a dar aula, a ter coerência, a utilizar recursos didáticos, entre outros. Tais depoimentos apontaram no sentido de a Disciplina possibilitar aos Licenciandos uma visão holística da Didática, o que foi atendido, haja vista depoimentos assinalando que em sala de aula puderam adquirir saberes da docência. Dentre esses saberes, os do conhecimento e os pedagógicos, no trato com o outro, jogando por terra uma concepção que estabelecia uma relação de Didática limitando-a a recursos físicos.

Também foi possível assegurar a importância da formação da identidade, na percepção das cobranças que a sociedade impõe ao professor enquanto agente importante na formação social. Culminando a percepção de Didática, ficou claro para os Licenciandos que não ela não é uma receita, mas um tema em constante discussão, um processo atrelado às mudanças porque passam a sociedade, o que impõe uma reflexão contínua.

Acreditamos que os resultados obtidos nessa pesquisa possam contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da Disciplina Didática, nos Cursos de Licenciatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ANDRÉ, M.E.D.A. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (45): 66-71, maio 1983.

CERVO, Amado L. & BERVIAN, Pedro A. Metodologia Científica. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

DINIZ, Júlio Emílio. Formação de Professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. e SHOR, I. Medo e ousadia – O cotidiano do Professor. Trad. de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GHAUTHIER, Clermount. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo, Atlas, 1995.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de uma conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.



COMO PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL REPRESENTAM A PRÓPRIA AUTORIDADE?

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira (UNIP);
CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite(UNESP)

Em pesquisa anterior, em que entrevistamos professores acerca das reformas advindas com a LDB de 1996, escutamos várias queixas mostrando que os professores se sentem desprovidos de autoridade após a implantação das reformas. Buscamos, então, com o presente trabalho, investigar mais de perto como professores do Ensino Fundamental representam a própria autoridade.

Para tentar definir essa autoridade que o professor lamenta ter perdido, Francisco (1999), por exemplo, retoma Rousseau, mesmo ciente de que esse filósofo foi estigmatizado nos estudos de educação como um defensor incondicional da liberdade da criança. A autora se refere à teoria do contrato social, que é central em todo o pensamento rousseaiano, em especial no texto *Do Contrato Social*. Francisco comenta que, para ele, a instituição da sociedade e da própria família seria baseada num contrato firmado entre as duas pontas dessa relação, professor e aluno, ou educador/educando, pai/filho.

Ao pensar a relação educador-educando sob o paradigma do contrato, Francisco afirma que Rousseau se recusa a considerar essa relação em sua essência natural. A educação só existe porque chegam sempre ao mundo outros membros da comunidade que devem ser educados e que, devido a sua fraqueza e dependência, devem ser orientados pelos membros mais velhos. Por isso, mais uma razão para parecer igualmente natural a autoridade dos que educam, superiores que são, sobre os que são educados, inferiores que são (Francisco, 1999, p.103).

Afirma a autora que, para não correr o risco de a autoridade do educador ser tomada como um direito natural e para evitar que se torne sem limites e livre de eventuais abusos, Rousseau propõe que a relação pedagógica seja compreendida não como natural, mas sim como artificial. As regras dessa relação devem ser vistas como objeto de um contrato, do mútuo e livre acordo entre as partes envolvidas. Somente assim essas partes terão obrigações e vantagens, deveres e direitos, conscientes e livremente acordados, sabendo o que podem e o que não podem esperar do outro. Assim, pode-se formular papéis definidos para cada uma das partes para que se possa alcançar a justa medida da autoridade do educador, sem abusos e sem hesitações no exercício dessa autoridade, quanto à justa medida na liberdade da criança, também sem abuso (Francisco, 1999, p.104).

Segundo Francisco, Rousseau opõe o mestre dotado de autoridade ao mestre autoritário, ou tirânico. E afirma que a autoridade é uma forma de poder, pois supõe comando e obediência. Embora seja uma forma de poder, nada tem de tirania, pois é um poder consentido,

um poder legítimo, ao passo que a tirania é um poder imposto, independente do assentimento do subordinado, um poder que não é reconhecido como legítimo por aqueles que obedecem.

Francisco (1999, p.105) considera que “o exercício do poder é algo constitutivo, imanente à relação pedagógica”. Resta, portanto saber que tipo de poder é esse, pois nem todo poder é negativo, destrutivo, tirânico.

Correia e Matos (1999), por sua vez, não concordam com a associação autoridade-poder e distinguem as duas noções, salientando que, etimologicamente, autoridade tem seu significado associado à idéia de criador, autor, “de um agente que se encontra na origem de sua própria ação e que é capaz de se autorizar – ao passo que a palavra poder nos remete mais para a idéia de procuração, mandato, de ter influência ou força” (p. 14).

La Taille (1999, p. 9), argumenta que o tema da autoridade é complexo e, de certa forma, perigoso. Complexo no que diz respeito às relações de poder, relações estas derivadas das esferas política, econômica e cultural. E perigoso porque,

por se tratar de relações de poder, as ciladas do despotismo e da hipocrisia estão em todo lugar. Fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e à injustiça. Porém, negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva à hipocrisia nas relações humanas.

Para La Taille, os dois perigos encontram-se no campo da educação, pois a escola pode cair no autoritarismo se achar que tem o direito de arbitrar indiscriminadamente sobre as condutas dos alunos; mas pode paralisar-se se “negar que a relação professor/aluno é, por definição, assimétrica, uma vez que o primeiro sabe coisas que o segundo deseja ou precisa conhecer” (p. 9)

O autor argumenta que dever ir à escola não é só dever estudar, mas seguir um horário, um calendário, um trajeto. Ir à escola implica obedecer às pessoas responsáveis pelo ensino, portanto, submeter-se à sua autoridade.

Não basta querer ter autoridade para tê-la de fato, afirma La Taille (1999, p. 22), é ainda preciso que aqueles de quem se pede a obediência legitimem a hierarquia. Se o professor for visto como um empregado, a hierarquia se inverte. Mas se for visto como representante de algo que transcende a própria relação com seus alunos, como representante de valores aos quais todos devem aderir, a legitimidade necessária pode existir.

Hannah Arendt (1992), em sua obra *Entre o passado e o futuro*, argumenta que, tanto prática como teoricamente, não estamos mais em condições de saber o que autoridade é realmente. Afirma que o “sintoma mais significativo” da crise da autoridade no mundo atual é que ela se espalhou por áreas pré-políticas, como a criação de filhos e a educação, âmbitos em que a autoridade era aceita como uma “necessidade natural”.

Como autoridade sempre requer obediência, afirma Arendt, ela é confundida muitas vezes com alguma forma de poder ou violência. A autoridade exclui meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade fracassou. Mas, por outro lado,

a autoridade é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum, nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado) (ARENDR, 1992, p. 129).

Tendo em vista que a presente investigação trata de representações sociais, foi necessário recorrer, também, às idéias de dois grandes teóricos da Psicologia: Serge Moscovici e Jean Piaget.

Moscovici (2005, p. 48-49) define representações sociais como aquelas de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano (...) são fenômenos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’ (p. 48-49).

Segundo Menin (2005, p. 33), o qualificativo social quer dizer que essas representações possibilitam que as comunicações se submetam a um mesmo sistema de significações, sendo mediadoras de relações sociais; e também que estão presas a grupos sociais de onde se originam. Assim, os grupos “diferem nas informações que têm sobre os objetos a representar, nas atitudes sobre eles e, enfim, nas próprias representações que constroem”.

Como mencionado, definimos como objeto da nossa pesquisa a autoridade docente, uma relação que interfere diretamente na vida de professores e alunos e à qual não podem escapar. Consideramos, também, que o conhecimento que se tem a seu respeito é eminentemente social, construído e partilhado por determinado grupo social, ou seja, a comunidade escolar e agentes educacionais em geral. Daí considerarmos esse conhecimento como representação social.

Piaget (1975) também utiliza o termo representação em seus estudos, e com dois sentidos: em sentido amplo, representação se confunde com pensamento e seria a representação conceitual; em sentido estrito, a representação se reduz à “imagem mental ou à recordação-imagem, isto é, à evocação simbólica das realidades ausentes” (p. 87). Assim, representação é tomada como conhecimento para Piaget e apresenta, além disso, uma dimensão psicogenética, pois, para ele, o conhecimento se constrói, se desenvolve em função da interação do indivíduo com o mundo físico e social.

Embora o conhecimento seja uma atividade social, ele requer um trabalho individual, porque a construção é o próprio indivíduo que realiza (DELVAL, 1992). O aspecto de elaboração pessoal, de síntese dos distintos elementos, é essencial para a formação das estruturas de conhecimento e dos conteúdos do nosso psiquismo e é esse fator de desenvolvimento que Piaget (1973) denominou de equilíbrio.

Descreveremos, então, a seguir, os passos da presente pesquisa e os resultados

a que chegamos em nossa busca de compreender as representações que professores dispõem da própria autoridade.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Tendo por objetivo investigar como professores do Ensino Fundamental concebem a própria autoridade, tomamos como referencial especialmente as concepções políticas de autoridade e autoritarismo de Hanna Arendt e os estudos psicogenéticos de Jean Piaget, bem como a teoria das representações sociais de Serge Moscovici, para analisar as representações dos professores.

Como participantes, selecionamos 10 professores do Ensino Fundamental – 5 de I Ciclo e 5 de II Ciclo – de duas escolas públicas de uma cidade do interior paulista.

O instrumento de coleta de dados consistiu em cinco histórias fictícias que contavam situações escolares problemáticas vivenciadas, conforme o caso, por professores, alunos e diretor, tendo por objeto a autoridade ou o autoritarismo do personagem. Em cada história, pedíamos uma avaliação da situação, um julgamento sobre a atitude do(s) personagem(s) e sugestão de solução para o problema colocado. As respostas eram gravadas e posteriormente transcritas literalmente.

A primeira história contava uma situação em que uma professora reclama que três alunos de sua classe “não querem fazer nada”, porque sabem que não vão ser reprovados no final do ano.

Na segunda história, uma professora manda para fora da sala um aluno que perturbava a aula e a diretora, passando pelo corredor, manda que o aluno retorne à sala de aula.

A terceira história relata a situação de uma professora que está tratando de um novo assunto e um aluno interrompe a aula, corrigindo a professora.

Para tentar entender a representação dos sujeitos sobre autoritarismo, a quarta história conta que uma professora entra na sala de aula e encontra tudo fechado, vai abrindo vidros e ligando o ventilador sem consultar os alunos.

Na história 5, também com uma situação que salienta o autoritarismo do professor, um aluno dorme na sala de aula e isso incomoda a professora, que dá um castigo severo e o manda para a direção.

Em uma adaptação livre, podemos dizer que a exploração clínica do pensamento do professor, em entrevista individual, foi o procedimento que elegemos como o mais adequado para que os participantes pudessem expressar à vontade suas opiniões a respeito do tema estudado. Em cada história, pedíamos uma avaliação da situação, um julgamento sobre a atitude do(s) personagem(s) e sugestão de solução para o problema colocado. As respostas eram gravadas e posteriormente transcritas literalmente.

Recorrendo a uma perspectiva psicogenética de análise, os depoimentos dos professores foram categorizados e hierarquizados em níveis distintos. De um modo geral, para o

estabelecimento de níveis de representação, observamos as características presentes nos depoimentos, tais como concentração em elementos aparentes/não aparentes da situação ou em aspectos mais imediatos/apenas inferidos, foco nas conseqüências imediatas retiradas da situação/ em conseqüências futuras, avaliação global/análise integrada da situação, assimilação ou não do conflito, tipo de solução dada, traços de heteronomia/autonomia e compreensão da noção em jogo (se adequada ou confundida com outra noção, por exemplo).

Os resultados obtidos serão descritos a seguir, juntamente com os critérios de análise e exemplos de depoimentos. Esclarecemos que os exemplos são literais e os nomes dos professores, fictícios.

AUTORIDADE E AUTORITARISMO NA VISÃO DE PROFESSORES

Nível I. Os depoimentos deste nível apresentam uma noção de autoridade em termos absolutos, em que professor e alunos estão dispostos em uma hierarquia rígida. O aluno é geralmente visto com traços negativos (é bad boy, é rebelde). A avaliação da situação se mostra global (tá errado, tá certo), com concentração no resultado que aparece mais imediatamente, muitas vezes recorrendo a elaborações imaginativas que fantasiam a situação. Predominam soluções heterônomas ou autoritárias, em que se nota a omissão de responsabilidade por parte do professor da história, como no depoimento da Prof^a Helena, ao sugerir que se mande o aluno para o reforço, na primeira história:

(O que você acha da situação?) Supostamente seja uma dificuldade em ler, em interpretar as atividades, realizar uma atividade mesmo. Daí acontece o quê? Se você tentar ajudar esse aluno, ele vai se negar a fazer e se negar a falar por que ele não faz. Se de repente ele tem problema de alfabetização, ele não vai aceitar sua ajuda, por mais que você tente ajudá-lo, ele nunca vai aceitar, porque ele é legalzinho, porque ele é bad boy, porque ele é rebelde, e não porque ele não sabe. O aluno que chega numa 5^a série ou 6^a sem ler, ele esconde isso de todo mundo e você não pode chamar a atenção pra cima dele e, se você tentar ajudar, você está chamando atenção pra cima dele. (O que acha da atitude dos alunos?) Quando é o caso de ser analfabeto mesmo, ele tá destruído, eu morro de pena dele, eu entendo a atitude dele, mas você tem que dar um jeito de trabalhar com ele, dar um jeito. (O que a professora deveria fazer com esses alunos?) A gente encaminha, fala com os pais, manda pro reforço, tenta entender a realidade. Porque no reforço, teoricamente, também é uma oportunidade pra ele aprender, mas nem sempre o professor que aplica o reforço é alfabetizador, ou não tem potencial pra alfabetizar, daí complica (Prof^a Helena, 34 anos, II Ciclo).

A nosso ver, quem abre mão da responsabilidade em uma situação educativa também se omite com relação à responsabilidade perante o mundo no qual o aprendiz deve se educar. Segundo Arendt (2000, p. 239), o educador é o “representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade” diante do aprendiz e se ele se recusa a desempenhar tal papel, dever-se-ia proibi-lo de tomar parte na educação das novas gerações.

Quanto às situações que salientam o autoritarismo do professor, podemos dizer que esta noção nem sempre está clara para os professores. Os dados mostram que, no nível I (encontrado apenas em uma das histórias), não há referência ao autoritarismo do personagem, o que pode significar que essa relação não foi compreendida. Os depoimentos apresentam avaliação global da situação, com elaborações imaginativas, conformismo com a situação e omissão de responsabilidade. As soluções são heterônomas. O exemplo seguinte ilustra esse nível, na história em que a professora pune o aluno porque dormiu na sala de aula:

(O que você acha da situação?) Errado, muito errada a professora. Se o aluno tá dormindo, ele tem alguma coisa, ou não dormiu à noite. (E o que você acha da atitude do professor? Deveria ou não punir o aluno dessa maneira?) Não. Punir por quê? Eu tive um aluno que dormiu... (O aluno deveria ou não acatar a decisão do professor?) Eu acho que não. (Por quê?) Ele deveria trazer os pais na escola e conversar com o professor... se o aluno dormiu bem, se toma remédio... primeiro os fatos... (E você, o que faria no lugar do professor?) Iria na casa dele... faria um comentário com a diretora... (Prof^ª Jane, 52 anos, II Ciclo).

Segundo pensamos, a omissão de responsabilidade notada em depoimentos de professores situados no nível I se opõe à idéia de Arendt (2000, p. 239) de que

o educador está em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade (...) Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança.

Concordamos, pois, com Arendt que o professor é responsável pelos seus alunos e, assim, deve assumir o seu papel diante da sociedade. A omissão significa negação desse papel e, portanto, é temerário deixar crianças que estão sendo “introduzidas no mundo” nas mãos de alguém que se recusa a educá-las.

Nível II. Nas representações situadas no nível II, a autoridade docente começa a se mostrar mais flexível e ser relacionada mais diretamente ao papel do professor (que tem que ter jogo de cintura e recorre ao superior depois de fazer todas as tentativas; e que também pode errar). Os argumentos também mostram questionamentos, antecipação de consequência futura e apelo a fatores não imediatamente aparentes na situação apresentada. Interessantes e bastante características desse nível são as soluções ao problema: ao invés das medidas autoritárias ou heterônomas do nível I, notam-se soluções acomodadoras e investigativas (que mostram a preocupação do professor com as condições do aluno), além das soluções de compromisso (INHELDER, SINCLAIR & BOVET, 1977), que tentam resolver o conflito atendendo a ambas as partes, mas de um modo incompleto.

Algumas falas de professores desse nível parecem mostrar que nós vivemos ainda uma crise de autoridade, iniciada há algum tempo, tal como salientado por Arendt em sua obra de 50 anos atrás. Vemos, por exemplo, certa ambigüidade no depoimento da Prof^ª Betânia, no exemplo abaixo, quando diz que Eu penso assim, eu aprendo com meu aluno e ele aprende comigo. Porque tem muita coisa que a gente não sabe e eles sabem, eles trazem essa vivência pra gente. E é

constante a preocupação dos professores quanto ao respeito que os alunos devem mostrar em sala de aula, como se respeito e autoridade fossem atitudes individuais sem a contraparte do outro, aquele que se faz respeitar e mostra autoridade.

(O aluno deve ou não contestar a professora?) Eu acho que o aluno deve falar o que ele pensa, mas sempre com respeito. Tanto o professor como o aluno, num diálogo agradável, sem discussão. (E se ele estiver certo? Que atitude o professor deveria tomar?) No meu caso, eu ia parar a aula, porque ele discordou, eu ia deixar ele falar, expor a opinião dele. Então, eu ia falar: 'Amanhã nós vamos voltar a esse assunto, que eu vou pesquisar mais, pra chegar a uma conclusão'. Porque tem gente que pensa de um jeito e a gente pensa de outro. Eu penso assim, eu aprendo com meu aluno e ele aprende comigo. Porque tem muita coisa que a gente não sabe e eles sabem, eles trazem essa vivência pra gente. E ainda mais criança que mora na roça... (O que você faria no lugar da professora?) Como eu já falei, eu ia ouvir (Betânia, 48 anos, I Ciclo).

No nível II, embora o autoritarismo do professor da história seja identificado, as avaliações mostram evitação do conflito por antecipação e a razão que se dá a um dos personagens é circunstancial (sujeita a certas circunstâncias). Tal como nas histórias sobre autoridade docente, as soluções deste nível se dividem entre medidas investigativas, soluções de compromisso e soluções acomodadoras.

No entanto, as respostas ambíguas que aparecem quando se trata de avaliar a atitude dos alunos diante do autoritarismo do professor, bem como o apelo à capacidade de convencimento dos alunos pelo professor da história parecem se opor à idéia de autoritarismo presente na situação, o que nos leva a supor que os argumentos deste nível ainda não conseguem distinguir autoritarismo de autoridade docente.

(Na história em que a professora abre vidros e liga o ventilador e os alunos reclamam de frio) Eu acho que entre professor e aluno deve haver uma certa harmonia, certo? O professor tem sua maneira de pensar, mas também o aluno tem sua maneira de pensar. Tem sempre que haver aquele relacionamento, aquela conversa pra tudo, pra qualquer coisa, uma atividade, pra uma atitude que você for tomar. Em primeiro lugar, tem que pensar sempre no bem-estar do aluno, não só nele, certo? (A professora tem razão ou não em sua atitude?) Não, ela tá errada. Porque ela só pensou nela. (O que você acha da atitude dos alunos?) Eles estão certos, o certo é falar mesmo. Tem que ter sempre o diálogo professor-aluno (...) (O que você faria no lugar da professora?) Eu abriria um pouco as janela, um pouco só, pra não ficar tudo abafado, que isso torna o ambiente horrível, e explicaria pros alunos: 'Olha, eu vou abrir um pouco, porque se ficar tudo fechado vai fazer mal pra gente, né?' (Profª Elza, 56 anos, I Ciclo).

A respeito dessa dificuldade apresentada pelos professores em distinguir autoridade de autoritarismo, podemos recorrer, novamente, às idéias de Arendt (2000), quando afirma que a remoção da autoridade da vida política e pública pode significar duas coisas distintas: de um lado, que se exija de todos uma "igual responsabilidade pelo rumo do mundo"; e de outro, pode também significar que as exigências do mundo estejam sendo repudiadas, consciente ou inconscientemente e, neste caso, pode estar sendo recusada toda responsabilidade pelo mundo, tanto a

responsabilidade de ordenar como de obedecer. A autora conclui que na educação não pode acontecer essa ambigüidade diante da perda de autoridade nos tempos atuais.

Nível III. Chegando ao nível III, a noção de autoridade mostra-se bem definida. O professor sabe que sua autoridade depende de respeito mútuo, mas não significa que haja igualdade nessa relação, tal como vemos na fala do Prof. Ivan, transcrita em seguida: A gente tem que respeitar a opinião do aluno, mas o professor deve se assegurar que durante uma explicação todos devem prestar atenção às informações do professor para depois questionar. Lembramos aqui o argumento de La Taille (1999, p. 9), para quem “negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva à hipocrisia nas relações humanas” e negar que a relação professor-aluno é em si assimétrica paralisa a escola e o jovem que a frequenta.

A análise da situação no nível III se revela integrada, com apelo à responsabilidade do professor da história e deixa entrever que o conflito é assimilado. As soluções são integradoras das partes em conflito, mostrando, às vezes, busca de alternativas.

(Quanto ao aluno corrigir o professor: o aluno deve ou não contestar o professor?) Acho desde que ele tenha conhecimento, ele deve contestar sim. Eu acho que o professor-aluno, aluno-professor eu acho que é muito importante essa troca de informação. Mas desde que ele tenha conhecimento sobre o assunto, porque simplesmente interromper por interromper não significa nada. A gente está sempre aprendendo com o aluno, né? A gente tem que respeitar a opinião do aluno e esperar ele dar a opinião dele, porque às vezes o aluno pode conhecer melhor a brincadeira que o professor. Eu costumo dar muito essa abertura pro aluno, né? (E se ele estiver errado?) Mesmo assim eu acho que eu saberia valorizar a maneira como ele interromper, mesmo sendo errada, mostrando pra ele a forma certa do exercício ou da atividade e tentar dizer que durante uma explicação todos devem prestar atenção às informações do professor para depois estar questionando. (Que atitude o professor deveria tomar nessa situação?) Eu acho que o professor deve respeitar a maneira como ele faz, não ser soberano. (O que você faria no lugar do professor?) Eu tentaria ver a explicação do aluno e mostrar a versão como é pros demais e se tivesse as mesmas técnicas e ensinamentos eu iria até elogiar o aluno por estar questionando ou tentando participar da aula de uma maneira diferente. (Prof. Ivan, 49 anos, II Ciclo).

Apenas no nível III, portanto, podemos notar a diferença existente nos depoimentos entre o professor dotado de autoridade e o professor autoritário, tal como cita Francisco (1999).

Esta autora também salienta que o contrato entre o professor e seus alunos se funda nas diferenças existentes entre as duas partes e a cláusula mais central desse contrato é que um – o professor – deve conduzir, comandar, enquanto o outro – aluno – deve ser conduzido, obedecer.

Ao comentar sobre a autoridade e as relações institucionais, partindo da idéia de que “toda ação institucional descreve uma parceria entre atores específicos buscando algo em comum”, Aquino (1999) afirma que existe uma espécie de contrato que delimita lugares e funções dos parceiros e que esse contrato muitas vezes está apenas implícito. É o que parece revelar a fala do Prof. Ivan ao se referir à sua autoridade diante dos alunos: o professor deve tentar valorizar

o aluno, se já que ele veio pra escola é pra aprender e não pra tumultuar; ou deve respeitar a atitude de questionamento do aluno e não ser soberano, isto é, autoritário.

Nas histórias que tratam do autoritarismo, no nível III, esta relação é plenamente identificada como uma atitude em que o professor impõe a sua vontade de modo arbitrário. A Prof^a Fátima diz claramente que o personagem agiu de maneira autoritária e o Prof. Ivan salienta que os alunos tinham que ser ouvidos (...) tentar contornar e não de uma vez, com aquele autoritarismo. Os depoimentos mostram, ainda, análise integrada da situação, descentração de perspectiva e assimilação do conflito, com soluções integradoras e busca de alternativas para superar o problema.

(Na história em que o professor dá castigo severo ao aluno que dormiu em classe) Não, atitude errada, incorreta, não sabe o que está se passando com o aluno? Não pode ir tirando conclusão... Precisa conversar com o aluno, tem aluno que dorme mesmo, você fala 'você não pode dormir tão tarde, você tem compromisso com a escola'. Tem o porém, o aluno do noturno trabalha o dia inteiro, a última aula é dez e vinte... Precisa ver o que se passa com o aluno. Em tudo o que prevalece é o diálogo (E o que você acha da atitude do professor?) Precisa verificar o que acontece, talvez até a aula dela esteja muito chata, precisa ver isso. (O professor deveria ou não punir o aluno dessa maneira?) Tem cada coisa absurda que acontece na sala de aula, se preocupar com um aluno dormir cinco minutos... Cada palavrão que eles falam na sala de aula! Procura uma outra atividade pra ele fazer... (O aluno deveria ou não acatar a decisão do professor?) Nãaa!!! Imagina!... Um absurdo! (...) e ela agiu de maneira autoritária. (E você, o que faria no lugar do professor?) Conversaria com o aluno, pedia pra descer, tomar um pouco d'água, lavar o rosto... programar outra atividade pra ele estar fazendo, cada aluno é um aluno, você não sabe o que se passa, pode estar drogado, às vezes é melhor ele continuar dormindo (Prof^a Fátima, 31 anos, II Ciclo).

(Situação em que a professora abre os vidros e liga o ventilador e os alunos sentem frio) Ah, eu acho que é um pouco de autoritarismo dela, e se os alunos que são a fonte e objetivo direto de ensino e se era uma época de frio, que a maioria estava sentindo frio, né? E não é porque pelo motivo dela sentir calor que iria abrir os vidros. Os alunos tinham que ser ouvidos, pedir a opinião deles... (A professora tem razão ou não em sua atitude?) É difícil né, eu acho que o aluno devia ser ouvido nesse momento e explicar a situação e tentar contornar e não de uma vez com aquele autoritarismo. Ela não pode ser totalmente autoritária, ela tem que ser um pouco imparcial. (O que você acha da atitude dos alunos?) Exatamente, eu acho que prevalece a opinião deles e eles também tem sentimentos e eles reclamaram à altura do que eles estavam sentindo, eu acho que eles tiveram o momento do frio e reclamaram e reclamaram com razão. (O que você faria no lugar da professora?) É... eu acho que determinados momentos falar pros alunos que abrir o vitrô, iria, se eles iam sentir frio, que ela estava com calor... nesse meio tempo, fechar, abrir, porque ela estava com calor. Conversava e não chegar impondo (Prof. Ivan, 49 anos, II Ciclo).

Lembramos que Arendt (2000) alerta que a autoridade muitas vezes é confundida com alguma forma de poder ou violência e aí teríamos o autoritarismo, bem identificado nos exemplos acima. Mas, segundo Arendt, a autoridade exclui o emprego de coerção externa e onde a força é

usada, a autoridade fracassou. Desse modo,

A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum, nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm lugar estável predeterminado (ARENDDT, 2000, p. 129).

CONCLUSÃO

Os dados deste trabalho nos levam a concluir que as representações dos professores sobre autoridade docente não são sempre as mesmas e obedecem a uma hierarquia na qual se nota um aperfeiçoamento progressivo, aos moldes de um processo psicogenético, tal como descreve Piaget para o caso do desenvolvimento dos conhecimentos em geral.

Por outro lado, tal como nas representações sociais concebidas por Moscovici, não se pode negar que, sendo todos os entrevistados pertencentes a uma mesma categoria profissional, a relação de pertença também interfere no modo como os professores compreendem uma relação que é inerente à sua profissão. Em suas argumentações, os professores recorrem a elementos que são próprios da sua vida nas escolas, de sua relação com o ensino, de suas condições de trabalho, de sua identidade, enfim.

O professor ocupa uma posição de autoridade perante seus alunos e sua posição hierárquica lhe dá algumas obrigações quanto ao seu papel profissional, de manter a autoridade que lhe foi conferida pelo posto que ocupa, mas sempre respeitando os limites dos espaços de ocupação que hierarquicamente lhe são de direito.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J.G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In:
- AQUINO, J. G. Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1999, p. 131-154.
- ARENDDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Perspectiva S. A, 2000.
- CORREIA, J. A. & MATTOS, M. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, I. P. & CUNHA, M. I. das. (Orgs). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 9-30.
- DELVAL, J. El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. In: Revista del Colegio de Psicólogos. Madrid, nº 36, 1992.
- FRANCISCO, M. de F. S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, J. G. Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1999, p. 101-114.
- INHELDER, B; SINCLAR, H. & BOVET, M. Aprendizagem e estruturas do conhecimento. São Paulo: Saraiva, 1997.

LA TAILLE, Y. de. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

MENIN, S. M. de S. Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2005.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em Psicologia Social. 3 ed. São Paulo: Vozes, 2005.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

A ESCOLA DO ESPETÁCULO A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

FERNANDES, Maria José da Silva (FCLAR/UNESP)

Este artigo tem o objetivo de apresentar parte dos resultados obtidos por meio de uma pesquisa qualitativa de base empírica que envolveu a realização de entrevistas semi-estruturadas com trinta professores da rede pública estadual paulista. Os professores participantes exercem a docência em diferentes cidades pertencentes a três Diretorias Regionais de Ensino localizadas no interior do Estado de São Paulo (Bauru, Araraquara e Jaú) e foram selecionados mediante quatro critérios que nos pareceram adequados em relação aos objetivos e ao objeto da pesquisa: os professores deveriam ter dez anos ou mais de experiência de trabalho no magistério público paulista¹; deveriam apresentar um comprometimento profissional reconhecido pelos pares e pela comunidade escolar, ou seja, deveriam ser identificados como bem sucedidos; apresentar uma diversidade em relação à formação e disciplina de atuação e diversidade em relação ao local de trabalho, sendo que os professores deveriam lecionar em diferentes escolas e preferencialmente em diferentes cidades.

A opção por uma amostra de professores que exercem a docência em diferentes cidades nos permitiu verificar as semelhanças e singularidades presentes em realidades distintas dentro de uma mesma rede de ensino. Com essa preocupação, conseguimos ouvir professores de vinte e duas escolas diferentes, localizadas em oito municípios do centro-oeste paulista.

O roteiro utilizado na entrevista semi-estruturada apresentava treze perguntas que se relacionavam a duas questões centrais em nossa pesquisa: a escola pública atual e a coordenação pedagógica em nossas escolas. O roteiro apresentava basicamente questões focadas já que o objetivo inicial era avaliar o trabalho dos professores coordenadores pedagógicos nas escolas estaduais². A pergunta inicial da entrevista procurou identificar a visão do professor em relação à escola pública paulista nos dias atuais. Algumas respostas apresentadas a essa questão é que serão analisadas e exploradas neste artigo, já que elas nos permitiram construir um panorama geral das escolas pós-reformas nas três diferentes Diretorias sob o ponto de vista dos professores, notadamente ao que se refere à implantação do bônus mérito na rede estadual paulista.

AS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS E AS REFORMAS

A década de 90 e os anos iniciais do século XXI foram marcados por reformas educativas que alteraram as condições de funcionamento de nossas escolas. As reformas,

promovidas em parte com o apoio de agências internacionais de financiamento (BIRD, Banco Mundial), reduziram o papel do Estado em relação à educação, introduziram conceitos econômicos na gestão das escolas e colocaram a educação pública como um modelo ameaçado, como afirmou Gimeno Sacristán (1999).

As reformas, planejadas no nível macro e “despejadas” no chão da escola, nem sempre surtem os efeitos esperados, justamente por constituírem-se em um “diálogo de surdos” (Torres, 2002) em que reformadores e executores parecem não apresentar uma visão coincidente em relação aos objetivos e ações a serem postos em prática. Neste “diálogo”, os professores foram submetidos a uma ampliação da responsabilização em relação aos resultados apresentados e, não raramente, são culpabilizados pelo fracasso da escola. Eles, na maior parte das vezes, são considerados apenas executores das mudanças que os “experts” elaboram, sendo posteriormente responsabilizados pelos problemas apresentados na implementação das reformas no âmbito do contexto escolar, assumindo a culpa e o fracasso de algo que sequer puderam interferir (Almeida, 2000; Dias-da-Silva, 2001; Sampaio, 2002; Oliveira, 2003; Santos, 2004).

Os participantes de nossa pesquisa se manifestaram em relação ao fato de não se “dar voz” aos professores na elaboração das propostas que foram implementadas nas escolas. Muitos deles se referem a isso afirmando: “Ninguém ouve o professor, as coisas chegam na escola, agora é assim, vocês vão fazer assim”³ (P.1). O contexto contraditório marcado pelo jogo sutil que se apresenta nas escolas entre as reformas educacionais dos anos 90 e a visão progressista de educação que ganhou forças na década de 80 é expressa pela opinião de um professor que chega inclusive a questionar a autonomia das escolas, tão presente nos documentos legais e na retórica dos reformistas:

“Na realidade, a gente vive um momento educacional em que a palavra autonomia é muito contraditória porque ao mesmo tempo que a gente chega a imaginar que a escola pode de alguma forma decidir algumas coisas há, muitas vezes, algumas medidas que chegam sem a participação de ninguém” (P 24).

Correia e Matos (2001) afirmam que em nome do reforço da autonomia dos professores houve uma contribuição para a vulnerabilização e para a desresponsabilização dos sistemas educativos pelos fracassos da escolarização, ou seja, os professores passaram a assumir parte da culpa dos problemas da escola, mesmo aqueles relacionados à organização política e estrutural.

No Estado de São Paulo, a implementação das reformas educacionais que ocorreu à revelia dos professores se intensificou na segunda metade da década de 90, notadamente com a chamada “Escola de Cara Nova” que impôs aos professores mudanças consideráveis, como a progressão continuada, a avaliação externa, a reorganização da rede, a implantação de projetos e outras medidas que foram “incorporadas” à rotina escolar e que alteraram profundamente o cotidiano dos professores. Com o passar dos anos, houve troca de governos e de secretários e outras medidas foram sendo agregadas ao pacote original que, de maneira geral, passou por poucas transformações.

As novas medidas trouxeram também elementos da gestão empresarial, da performatividade, para o interior das escolas e conceitos antes desconhecidos pelos docentes passaram a compor a retórica dos reformadores e posteriormente dos gestores e professores⁴. Palavras como bônus, avaliação de desempenho, desempenho profissional, avaliação externa, passaram a ser conhecidas e a definir padrões de conduta e de trabalho dentro das escolas. Foram elas que passaram a definir currículos, projetos e até a própria formação dos professores.

O “Estado avaliador” (Santos, 2004; Correia e Matos, 2001) que gradativamente está ocupando o lugar do “Estado educador” apresenta grande preocupação em relação à publicação de informações e indicadores, além do estabelecimento de um caráter julgador e comparativo (Ball, 2005). Essa cultura do desempenho que em outros países encontra-se mais avançada, como é o caso do Chile e Reino Unido (Santos, 2004; Ball, 2004 e 2005; Mizala, 2006) deu algumas mostras de sua força no Estado de São Paulo e houve, inclusive, um breve momento em que as escolas foram classificadas por cores em função de seus resultados, tais como o desempenho na avaliação SARESP⁵, as taxas de aprovação e repetência e os indicadores de evasão escolar. O resultado apresentado e transformado em classificação interferia diretamente na destinação dos recursos, fato fortemente criticado pelos docentes e gestores que imediatamente apresentaram resistências à proposta oficial que, pelo menos temporariamente, foi “engavetada”.

As demais medidas impostas aos professores também encontraram muitas resistências no interior das escolas e é importante registrar que a postura dos professores ou de parte deles não se deu em função de uma negação do novo ou de falta de boa vontade em relação às propostas reformistas, mas se deu em virtude do caráter a-histórico que estava subjacente a elas. Neste sentido, concordamos com a hipótese de Vinão Frago (2001) de que normalmente as reformas fracassam porque são a-históricas e desconsideram a importância da cultura escolar⁶ nos processos de mudança. Para ele, os “reformadores”, nome que atribui aos elaboradores das normas e mudanças, apresentam uma “crença messiânica” na possibilidade de negar o passado da escola e dos professores quando as reformas são implementadas, uma crença na possibilidade de romper com as práticas que tradicionalmente compunham o ofício do professor para tentar “construir um novo edifício a partir do zero”.

A difícil relação dos professores com as reformas a-históricas tem provocado situações de angústia e até mesmo de adoecimento. Nossos entrevistados em diversos momentos se referiram ao trabalho utilizando expressões como angústia, sofrimento, frustração, irritação e, em alguns casos, não se esforçaram em conter as lágrimas ou esconder a emoção que se juntava às palavras. Pesquisadores em diferentes contextos têm se debruçado sobre a relação trabalho docente/saúde (Codo, 2000; Esteve, 1999; Assunção, 2003) que, infelizmente, tem provocado o abandono da profissão e um visível desinvestimento e desânimo com o trabalho cotidiano.

A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS ESCOLAS

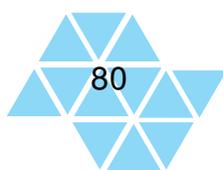
Os professores participantes, apesar de trabalharem em diferentes contextos, apresentaram uma visão sobre a escola pública paulista bastante coincidente, o que nos leva a hipótese de que a implementação das reformas trouxe impactos ao trabalho docente independente do local em que se realiza a docência. Mesmo apresentando singularidades, as Diretorias de Ensino apresentam professores que sofreram grandes alterações na maneira de trabalhar e de ser professor nos últimos anos.

Os sentimentos de angústia, de sofrimento, de perda, estiveram presentes na fala dos professores que parecem estar sendo fortemente impactados pela “cultura do desempenho” que no caso dos docentes se expressa sob a forma do “bônus mérito”. O bônus mérito foi instituído pela Secretaria Estadual de Educação no início deste século e se constitui em um valor anualmente pago aos professores e demais profissionais das escolas baseando-se em critérios quantitativos, tais como a frequência dos professores nas aulas, a tipologia das escolas, a relação com a comunidade, a realização de projetos, o desempenho nas avaliações externas, as taxas de evasão e repetência, entre outros critérios. Apesar de considerar, principalmente, elementos quantitativos relativos à escola, o bônus se constitui em um valor a ser pago individualmente aos professores, o que faz com que os valores recebidos tenham uma variação considerável dentro das escolas.

A influência do bônus foi fortemente relatada pelos professores, “é ele que dita as coisas agora dentro da escola” (P 5), principalmente por seu caráter individualizante de sucesso nas escolas (Lüdke e Boing, 2004; Sampaio e Marin, 2004) que transfere para o professor a resolução de problemas de ordem estrutural. Ao se referir ao bônus a reação dos professores se deu de diversas maneiras, alguns falavam com irritação, raiva, indignação e outros de maneira mais tranqüila, mas sem concordar em nenhum dos casos citados com os critérios de definição impostos pela rede. Nas falas dos professores fica evidente a força que este mecanismo adquiriu dentro da rede pública de ensino, força esta capaz de alterar profundamente a organização do trabalho dos professores:

“Se a gente for pensar na questão da autonomia das escolas a gente vê que ela é muito frágil e que este governo amarrou tudo, gestão, currículo, projetos, ele amarrou tudo com o raio do bônus, o professor está ligado ao bônus, por sua vez o coordenador também está ligado ao bônus pela assiduidade do professor porque se o professor não é assíduo o coordenador também não recebe o bônus e o diretor também, então a pressão é muito grande e cai principalmente lá embaixo, em nós os professores, e não adianta dizer que as pessoas não estão preocupadas com o financeiro porque elas precisam de dinheiro para viver” (P 7).

A mesma professora chora ao lembrar o dia em que os holerites com os valores a serem recebidos pelos professores chegaram às escolas, pois o momento se constituiu em um exemplo da individualização a que se submeteram os professores:



“Eu fico muito angustiada com o bônus porque ele reflete as condições da sociedade neoliberal, uma sociedade extremamente individualista e aí pegou muito forte no individual do professor e quando ele pega o holerite da porcaria do bônus, ele fica ali se comparando, querendo saber quanto o outro recebeu, quantas faltas o outro deu. Nós lidamos com o saber e isso não pode ser objetivado, então tudo isso me entristece” (P 7).

Um outro professor, pertencente a outra Diretoria Regional aponta o caráter contraditório do bônus que ao mesmo tempo que dá “prêmios” provoca a alienação e o desânimo perante a incapacidade do professor de sentir sujeito de seu próprio trabalho e de se mobilizar para exigir mudanças:

“Se você pegar a política do bônus tudo conta, é a reprovação, as faltas, os projetos, então você tem aquela fala “você tem que dar um jeito”. O bônus amarrou o professor, destruiu a capacidade de mobilização, destruiu o professor como sujeito formador e está destruindo o professor como pessoa, como sujeito, porque cria uma alienação, uma dependência que ele não se reconhece mais como sujeito, ele perde o ânimo. Quando você não tem mais ânimo, você perde a esperança e você acaba ficando doente, trabalha só pelo dinheiro, só pelo salário, só pelo bônus” (P 20).

O bônus, além da pressão individual exercida sobre os professores, parece ter contribuído também para o refluxo das atividades sindicais, contrariamente à década de 80 em que a categoria mostrou uma forte capacidade de mobilização política e de reivindicação pela democratização do ensino e por melhores condições de salários e de trabalho (Dias-da-Silva e Fernandes, 2006).

A preocupação com o bônus se transformou em elemento central no interior das escolas e, de acordo com nossos entrevistados, passou a pautar o que deve e o que não deve ser feito pelos professores. Assim, a preocupação com os dados que serão encaminhados para os órgãos centrais e posteriormente incorporados aos valores financeiros se sobrepõe à preocupação com o ensinar e aprender. A escola se transformou, utilizando as palavras de uma professora, na “escola do espetáculo”. Nesta escola é importante apresentar indicadores positivos, mesmo que eles não correspondam à realidade. É importante desenvolver projetos, mesmo que eles substituam os conteúdos que historicamente eram trabalhados na educação básica. É importante assumir papéis sociais que anteriormente não cabiam às escolas. São tantas as “prioridades” que se impõe às escolas que elas colocam em risco o “ofício” do professor, outro motivo de angústia dos docentes.

Os professores reclamaram categoricamente da pressão sofrida para que a escola “esteja bem na fita” (P 10), mesmo que isso signifique menor preocupação com a qualidade do que está sendo oferecido a nossas crianças e jovens. A “educação de verniz” (P 14) parece estar contribuindo para a proliferação de alunos “sidão”, expressão utilizada por Dias-da-Silva (2001) para se referir aos muitos alunos que atualmente concluem os estudos sem sequer saber ler e

escrever. Em nome de uma socialização exagerada os professores assumem cada vez mais papéis que acarretam uma sobrecarga de tarefas a um trabalho já bastante difícil e exigente. Oliveira (2003 e 2004) e Lourencetti (2004) já haviam apontado a sobrecarga de tarefas a que os professores estão submetidos, dados confirmados por nossas entrevistas em que os professores alegam tratar em sala de aula de temas relacionados à gravidez na adolescência, dengue, problemas ambientais, economia de energia e outros. “Tudo vem para a escola, ela tem que resolver todos os problemas” afirma uma professora.

Muitas tarefas que as escolas desenvolvem se dão sob a forma de “projetos”. Os tais projetos que contam pontos para o bônus alteraram significativamente os currículos escolares e nos colocam frente a uma questão: o que é um projeto? Se considerarmos a experiência ocorrida no Estado de São Paulo durante a existência dos Ginásios Vocacionais (Tamberlini, 2001) que se constituiu em uma grande atividade inovadora em relação ao ensino, veremos que o que ocorre atualmente em nossas escolas muito se distancia dos princípios democráticos de trabalho coletivo dos professores e alunos e de aproximação com a comunidade, já que muitos dos chamados projetos são determinados por decisões externas às escolas, cabendo a elas apenas executar o que vem de cima para baixo. Sampaio e Marin (2004) também questionam os tais projetos tão presentes nos discursos sobre a escola atual e o “empobrecimento do processo pedagógico” que muitas vezes acaba por ocorrer quando as escolas optam por organizar o currículo de maneira diferenciada.

As críticas aos “projetos” é muito forte no discurso dos entrevistados. Entretanto, é importante ressaltar que os nossos professores não são contrários às inovações e aos projetos, mas rejeitam as imposições, os projetos formatados de cima para baixo e a minimização dos conteúdos que está ocorrendo a reboque de uma nova maneira de trabalhar:

“Os projetos são complicados porque virou uma coisa de só fazer projetos, projetos e eu acho que não é só isso. É preciso analisar os projetos, principalmente aqueles que chegam para a escola e ver a viabilidade deles, ver se é bom ou não para a escola naquele momento. Agora não, faz um monte de projetos e nem se avalia o que fez, ninguém vê o que funcionou ou não, o que precisa ser mudado. Eu fico preocupada com esses projetos porque é muita coisa para aparecer, é número de folhas, tudo é quantificado e eu acho que não é só isso. Os projetos são importantes, eu faço e faço sempre quando acho importante, mas não me venha mandar fazer só porque estão cobrando, não me manda fazer só por fazer. Não dá para parar a escola para fazer os projetos que eles mandam” (P 5).

A preocupação com a minimização dos conteúdos é explícita no discurso dos professores. Historicamente, o ofício do professor secundário se assentou na especificidade dos conteúdos, na transmissão cultural e isso parece estar em crise na maneira como está se estruturando a escola atual (Dias-da-Silva, 2001; Lüdke e Boing, 2004). Sampaio e Marin (2004) apontam também a fragilização da função disciplinadora e de controle que anteriormente compunham o trabalho do professor e que são postos em xeque na organização do currículo com

base em projetos. A perda dessa especificidade do trabalho docente secundário está tirando o “chão” dos professores. Uma professora de matemática entrevistada mostrou-se indignada com o fato de a escola estar perdendo a sua dimensão clássica na transmissão dos conteúdos historicamente acumulados:

“Antes de qualquer projeto a escola é o local do conhecimento acadêmico. Tem que ser na escola que ele (aluno) adquira esse conhecimento, principalmente quem não pode buscá-lo em outros lugares, é para isso que as escolas existem. Escola não é só circo, só oba-oba. Eu não quero dizer com isso que sou contra a solidariedade, contra a arrecadação de agasalhos, mas tem hora pra tudo... (P 3).

A preocupação com o que a escola está ensinando também se fez presente na fala de uma professora que associa a minimização dos conteúdos à ampliação das atividades que a escola atual abarcou:

“Eu acho que a escola está deixando de trabalhar os conteúdos, ela está deixando de cumprir o seu papel na sociedade como produtora do conhecimento, não que a sociedade não produza conhecimentos por outros meios, mas a escola não está fazendo a parte dela, ela não está ensinando. Eu acho que isso é resultado de toda a situação social que a escola abarcou, ela abarcou a família, a comunidade, e o cerne da escola que é o saber está sendo de verniz, está sendo superficial” (P 14).

A pressão pela realização de projetos se dá em um contexto profissional em que as condições de trabalho não foram modificadas para garantir que as inovações fossem realizadas com sucesso. As condições físicas das escolas são precárias, a carga horária dos professores é elevada. Trabalhar com projetos pressupõe condições de estudo e de aprimoramento contínuo que nem sempre o baixo poder aquisitivo e a sobrecarga de tarefas dos professores conseguem garantir. O acesso dos professores a informações, leituras e aquisição de um capital cultural mais amplo é bastante limitado quando se considera as condições de trabalho a que estão submetidos. Ou seja, a escola e suas condições permanecem iguais, mas as exigências feitas aos docentes são grandiosas. Esse fato é lembrado por um professor que se refere à falta de sensibilidade dos órgãos externos para lidar com a situação:

“É preciso ter sensibilidade para entender que trabalhar com projetos exige condições materiais, que trabalhar com projetos interdisciplinares exige uma condição profissional que nós estamos muito distantes. O projeto, do ponto de vista pedagógico, ele pressupõe uma melhoria na qualidade do trabalho, uma diminuição no número de alunos, pressupõe uma melhoria nas condições de infra-estrutura das escolas”. (P 24).

A dificuldade do professor em se apropriar de um conhecimento mais amplo que lhe permita exercer com maior facilidade o seu papel em sala de aula é agravado também pelas

condições impostas aos encontros coletivos. Nossas escolas convivem com a itinerância dos professores secundários que, para integralizar uma jornada de trabalho, acumulam aulas em escolas diferentes ou, para complementar a renda, acumulam aulas na rede privada ou municipal⁷. Como organizar o trabalho coletivo para que os exigidos projetos saiam a contento? Em que condições se encontram nossos professores? Algumas falas dos entrevistados nos oferecem as pistas para confirmar que o trabalho coletivo não está se efetivando, fato que é acentuado pela própria forma como a rede está estruturada e que traz implicações para as atribuições de aulas e para a organização das reuniões semanais.

A ausência do trabalho coletivo dificulta e muito a realização dos projetos de trabalho que pressupõe a troca contínua entre os professores. Não dá para desenvolver projetos adequadamente em escolas onde o coletivo tem “um professor chegando e o outro saindo na hora do HTPC⁸” (P 4) ou como afirma a professora abaixo, uma escola com “muitos coletivos”:

“O máximo que você tem na escola é a equipe de professores do período da manhã, é a equipe de professores da tarde, não tem um corpo articulado, então as coisas emperram. Não tem um coletivo, há poucos momentos em que se reúnem todos e nem aí o coordenador consegue fazer a articulação do coletivo” (P 5).

O número elevado de professores em uma mesma escola e a dificuldade para reuni-los também é lembrado pela professora de Artes:

“Aqui tem 90, 100 professores, 70 são efetivos e os demais são ACTs. Como reunir todo mundo?” (P26)

É nesse contexto de trabalho que se exige que as escolas construam suas equipes de professores e realizem seus projetos, pressupondo encontros de um coletivo docente marcado pela itinerância e pela rotatividade que dificultam qualquer possibilidade de construção e partilha de trabalho coletivo. A ausência desses aspectos são, a rigor, pré-condições para que o trabalho coletivo se efetive. Muitos professores apontam essas condições como aspectos que colocam em risco a discussão e a continuidade dos projetos:

“A própria equipe escolar muda muito todos os anos, sempre há professores chegando e saindo, a equipe nunca é a mesma. Se a escola tivesse um grupo coeso seria mais fácil”. (P17)

Sem um trabalho realmente coletivo os projetos se transformam, muitas vezes, em meras ilustrações. E, neste caso, ilustrações que valem “pontos” na cultura do desempenho. Assim, muitas escolas, para não serem rebaixadas financeiramente ou para que os professores individualmente não sejam penalizados no bônus mérito, realizam seus chamados projetos de forma muito precária. A “projetocracia” (Correia e Matos, 2001) leva ao risco das escolas abandonarem seus conteúdos para se dedicarem à realização de algo que não se sabe ao certo o que é.

A pressão para a realização dos projetos, mesmo em condições adversas, está levando as escolas a realizarem trabalhos de qualidade duvidosa. A preocupação passa a ser não mais a formação, mas a avaliação posterior a que a escola será submetida, mesmo que a avaliação também se preocupe mais com o espetáculo que com o processo de ensino-aprendizagem. Os professores são praticamente unânimes em afirmar: “Tirou foto, registrou, então está bom...” (P 18). Uma professora expressa a difícil relação entre a escola que aí está e o papel do professor que parece estar se perdendo:

“Hoje em dia eu digo que a preocupação, a política educacional está voltada para a fotografia, a mostrar, ao marketing só, ao espetáculo e a aprendizagem em si não vem acontecendo, vem apresentando muitos problemas. Isso é muito doloroso e me coloca diante de uma questão: o que estou fazendo aqui?”. (P 12)

O sofrimento ético (Correia e Matos, 2001) a que os professores estão submetidos dentro de uma escola em contínuo processo de mudança coloca em risco o “ofício”, a constituição da identidade do professor secundário. Não há como negar: as reformas e particularmente o bônus acarretou alterações significativas no modo de ser professor. Lüdke e Boing (2004) afirmam que as novas condições impostas ao trabalho dos professores faz desmoronar o ofício e desestrutura a vida do trabalhador que anteriormente se ancorava na transmissão de valores e de maneiras de ser e de fazer. Neste sentido, a cultura do desempenho somente fará sentido se considerar a necessidade de mudanças nas condições de trabalho dos professores. Caso contrário, ela será apenas condicionadora de novas práticas apoiadas na racionalidade econômica que serão incapazes de alterar o ensinar e aprender, fazendo de nossas escolas apenas um local de “espetáculo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23., 2000, Caxambu. Reuniões Anuais...Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio>. Acesso em: 06 set. 2004.

ASSUNÇÃO, A. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Reformas educacionais na América e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 87-102.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, p. 1105-1126, Set/Dez 2004.

BALL, S. J. Pofissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 35, p. 539-564, Set./Dez. 2005.

CODO, W. et al. Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. Cadernos de Saúde. São Paulo: CUT, vol. 14, p. 53, 2000.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores. Porto: ASA, 2001, p. 191-214.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Projeto pedagógico e escola de periferia: sonho ou pesadelo. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24., 2001, Caxambu. Reuniões Anuais...Caxambu: ANPED, 2001. Trabalho disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio>. Acesso em: 20 jun. 2007.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: Seminário da Redestrado, VI, 2006. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro, 2006. Trabalho disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/programação.htm. Acesso em: 20 jun. 2007.

ESTEVE, J. M O mal-estar docente :a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

LOURENCETTI, G.C. Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente. 2004.161f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, p. 1159-1180, Set/Dez 2004.

MIZALA, A. Salários docentes em América Latina. In: FANFANI, E. T. (Comp.). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006, p. 275-287.

OLIVEIRA, D.A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. (org) Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p 13-35.

OLIVEIRA, D.A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, p. 1127-1144, Set/Dez 2004.

SACRISTÁN, J. G. Educação Pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, T. T; GENTILI, P. Escola S&A. Brasília: CNTE, 1999. p. 150-166.

SAMPAIO, M. M. (Org.). O cotidiano escolar face às políticas educacionais. Araraquara: JM, 2002. p. 7-18.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, p. 1203-1226, Set/Dez 2004.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, p. 1145-1158, Set/Dez 2004.

TAMBERLINI, A. R. M. B. Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume, 2001. p. 25-168.

TORRES, R. M. Reformadores y docentes: el cambio atrapado entre dos logicas. In: Educação na América Latina. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002, p. 371-404.

VIÑAO FRAGO, A. Fracasan lãs reformas educativas? La respuesta de um historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). Educação no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-48.

NOTAS

1 É imprescindível considerar o amadurecimento profissional como um facilitador para análise da situação da escola pública em um contexto pós-reformas educacionais ocorridas na segunda metade da década de 90.

2 Os resultados preliminares aqui apresentados fazem parte de um projeto mais amplo intitulado “Profissionalidade docente, capital cultural e formação: o professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas” que está sendo financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e compõem a pesquisa de doutorado da autora deste artigo.

3 Optamos por manter o discurso dos professores, mesmo quando eles destoam da norma culta da Língua Portuguesa.

4 A retórica passou a ser incorporada, principalmente, através dos cursos de formação continuada a que gestores e professores foram submetidos, como por exemplo, o Circuito Gestão.

5 SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

6 De acordo com Vinão Frago (2001) a cultura escolar é entendida como o conjunto de teorias, rituais, normas, hábitos, comportamentos, formas de pensar e fazer que são sedimentadas nas escolas sob a forma de tradições que são passadas de geração para geração.

7 Encontramos entre nossos entrevistados diversos casos de professores que acumulam cargos e funções e que trabalham em média 60 horas semanais.

8 HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS RURAIS: REVELANDO TRAÇOS IDENTITÁRIOS

CAPELO, Maria Regina Clivati (UNOESTE)

INTRODUÇÃO

No período de 1940 a 1960, quando ocorreu o auge da cafeicultura londrinense, as demandas por escolas rurais cresceram. Moças e senhoras constituíram a grande maioria dos docentes que atuavam no meio rural. Para retratar a realidade escolar rural desse passado recorreu-se às memórias femininas, buscando focalizar as relações sociais pretéritas de algum modo mais próximo da realidade vivida. Todavia, essa centralidade não implicou ignorar a importância das memórias de antigos alunos e professores que também foram úteis para tecer comparações entre representações marcadas pela condição de gênero.

Foram priorizadas as memórias de professoras que atuaram no tempo de expansão e consolidação da cafeicultura. As concepções sobre a profissão docente, escola e alunos, reveladas em entrevistas semi-abertas, constituíram-se como as principais categorias de análise das identidades docentes femininas. Entrevistas realizadas com 17 professoras e 4 professores rurais, com idade variável entre 60 e 87 anos, serviram de contraponto para definir a amostra feminina, composta por 8 professoras. Esta seleção deu-se de acordo com o lugar e o tempo em que as professoras viveram e atuaram, bem como pelo ponto de saturação, isto é, à medida que os conteúdos ficaram reiterativos, definiu-se a amostra como satisfatória.

O objetivo principal do estudo é identificar traços identitários que marcaram a profissão docente no passado, procurando entender se esses traços constituem permanências históricas ou mudanças que complexificam a identidade das professoras, o modo como retratam a escola e seus alunos. Ainda que este estudo tenha o propósito de ressaltar as permanências, entende-se que a história por ser contraditória não implica apenas acomodações, ou somente conciliações. Os depoimentos de professoras foram, na medida do possível, enriquecidos pela análise de documentos da época, já que em determinadas situações a memória, além de seletiva, encontra-se disfarçada.

SER PROFESSORA NO MEIO RURAL : ENTRE O MUNDO PÚBLICO E O PRIVADO.

Na região norte do estado do Paraná, no final da década de 1930, quando se consolida o avanço do capitalismo, as professoras rurais disputavam status social com padres e autoridades temporais. Isso resultava num controle social mais direto sobre as dimensões privada e pública



de suas vidas. A mulher professora, no caso deste estudo, faz parte de um contexto caracterizado pela dominação masculina, bem como pela hegemonia de uma imagem feminina marcada com os sinais do missionarismo e da moralidade religiosa. Até então os papéis femininos restringiam a identidade feminina ao mundo doméstico. Na condição de professora, a mulher passa a desempenhar a função de “educar” hábitos infantis por meio de técnicas e procedimentos científicos de controle, embora a sua imagem de missionária tenha permanecido a mesma.

Fragmentos biográficos denunciam que, no passado, ser professora rural implicava muito mais do que exercer uma profissão. Tratava-se de atuar em uma dimensão que não se enquadrava tão somente no espaço público do mundo do trabalho, ligando-se, ao mesmo tempo, no espaço privado e íntimo das vidas pessoais. Assim, o mundo privado da casa e o mundo público da profissão docente são representados de forma inseparável, pois o trabalho docente pode ser concretizado no interior das moradias dividindo cena com o trabalho doméstico, tornando imprecisas as fronteiras entre espaços e tempos.

Através das memórias de professoras, verifica-se que o cotidiano da educação rural pretérita não se despregava do contexto, no entanto, parecia constituir-se como um movimento em que os agentes sociais não recusavam as normas e valores estabelecidos, mas, silenciosamente, resistiam a eles através de uma aparente submissão. Nessa dimensão de silêncio brota o lado instituinte da vida escolar rural. Isso significa que o domínio público da atividade pedagógica encontrando-se submetido à dimensão privada, sugeria que a própria professora, desfrutando de certa autonomia no interior da sala de aula, sobrepunha suas idiosincrasias na definição do sentido do trabalho docente.

A escola representa de modo mais claro o que é público, porquanto seus rituais são marcados pelas semelhanças. São as similaridades que governam a socialização indicando que os indivíduos estão, de certo modo, adaptados aos requerimentos sociais. De fato, a escola está situada em duas dimensões simultaneamente: no mundo público como espaço de socialização e no mundo privado como espaço de sociabilidade. Geralmente o espaço público da escola invade o mundo privado. Não se trata apenas de uma confusão, há uma racionalidade muito própria nesse sistema, pois, do ponto de vista do poder público, constitui uma forma escamoteada de ampliar a jornada de trabalho sem que as horas adicionais sejam remuneradas.

Não se trata simplesmente de localizar a escola como instância do mundo público e a casa da professora como o espaço privado. A complexidade dessa questão está no fato de que a escola era considerada como a continuidade do lar, assim como a casa da professora podia ser a própria escola ou esta uma continuidade daquela. Assim, também o “eu pessoal” e o “eu profissional” encontravam abrigo em qualquer um desses espaços que, independentemente de suas especificidades, tornavam-se multifuncionais.

Ainda hoje, as placas de identificação das escolas rurais isoladas apresentam os dizeres : “uma continuação do seu lar”, frase que foi acrescentada durante a década de 1960. O Departamento de Educação e Assistência Social aconselhava os docentes a manter as classes

sempre limpas e “ornamentadas para que as crianças sentissem que estavam em seus próprios lares, pois a escola é uma continuação do mesmo”. (Livro de Atas, Reuniões Pedagógicas, 5 de abril de 1956, p.68).

Observando mais atentamente a tessitura de relações sociais e escolares no meio rural verifica-se que a dimensão pessoal das vidas dessas professoras encontrava-se imiscuída na profissional, reduzindo ou confundindo tempos e espaços que deveriam estar relacionados a atividades específicas do mundo privado. O espaço escolar era público, mas nem tanto, pois a escola pertencia à comunidade restringindo, portanto, a noção de pertença os proprietários e sendo assim era também privada. Nessas localidades, a família da professora ocupava uma casa que,

[...] era um anexo da escola. Isso era muito comum. A gente só atravessava uma porta e estava na escola.[...] Em Minas a primeira escolinha era dentro da casa, na sala de visita, porque faziam assim quando tinha poucos alunos. Depois quando eu comecei já era na escola com carteira e tudo, mas metade do salão era um quarto. [...] quando cheguei aqui em Londrina, não tinha casa da professora, [...] [depois] fizeram dois cômodos, ao lado da escola, pra minha família morar. (Profa. 2).

Escola e casa se confundiam de modo que era preciso marcar os limites com cortinas ou por meio de proibições explícitas para indicar até onde era permitido o trânsito de alunos. Essa proximidade entre a escola e a casa extrapola a realidade objetiva e marca também as representações docentes, desde os tempos mais antigos até os mais recentes.

Eu fazia tudo: era secretária, orientadora, professora. Só tinha carteiras e em poucos meses consegui tudo. Saía com o meu carro para os sítios na época de soja. Eu pedia soja para comprar as coisas para a escola. [...] Compramos geladeira, móveis, cortinamos a escola inteira, tudo, tudo. Era a minha casa e os alunos meus filhos. Quando me aposentei continuei trabalhando lá. Eu me dediquei mais para a escola e para os alunos do que à minha casa e a minha família. Eu fazia tudo em casa, diário, planejamento, tudo, tudo... [...] (Profa. 4)

Fazer da escola a própria casa e ser mãe dos alunos são representações indissociáveis, visto que é no território da casa que são educados os filhos. A casa da professora geralmente se confundia com a escola: todas as atividades de planejamento, preparação de aulas, correções de provas, dentre outras especificamente profissionais, eram realizadas no espaço doméstico. Assim, a casa e a escola também eram inseparáveis. Mesmo que estivessem distantes ambas não podiam ser separadas, o exercício da profissão docente juntava o espaço público da escola no espaço privado do lar.

Parece ser uma característica do trabalho docente a extensão das atividades escolares para o espaço doméstico. Todo o trabalho de correção de provas e cadernos, o preparo de aulas, os diários, o planejamento, entre outros, eram geralmente realizados em horários fora de classe. Isso implica um cruzamento de espaços e tempos que dilui fronteiras e limites entre o trabalho docente e o trabalho doméstico.

PAPÉIS SOCIAIS CRUZADOS: ALUNO/FILHO; PROFESSORA/ COSTUREIRA, MÃE....

Residir ao lado da escola era uma exigência das circunstâncias. A contigüidade dos espaços, separados por portas ou cortinas, sugere o entrecruzamento de papéis sociais desempenhados pelas professoras que se transformavam em secretárias, faxineiras, merendeiras, líderes comunitárias, catequistas, conselheiras. Esses papéis se confundiam com os de uma dona de casa que cuida dos afazeres domésticos e dos próprios filhos. O espaço da sala de aula se punha como território privado, não somente porque a professora ali exercia sua autoridade, mas principalmente, porque também desfrutava de legitimidade para ser a “mãe” das crianças/ escolares. As múltiplas funções desempenhadas pelas professoras afloram a todo momento.

[...] passa na televisão essas coisas aí... crime. Eu corro prá televisão e fico olhando : Ai Meu Deus do Céu! Será que não é um dos meus alunos??? Que Deus o livre e guarde, eu fique sabendo que um dos meus alunos foi preso! Eu vou lá procurar saber o que aconteceu. Me sinto responsável por eles. Eram meus filhos! Eu vou conversar com as autoridades prá saber o que aconteceu com o menino.... menino! Qualquer problema eles vinham contar pra gente. (profa. 1)

[...] nós não éramos só professoras, nós éramos mãe, médicas, secretárias, porque tinha que fazer tudo pelo aluno. Eu cansei de dar banho de bacia em aluno prá poder ensinar a lavar a orelha. Curei muita criança que tinha sarna na cabeça [...] Eu lavava, limpava, curava com os remédios do meu pai, fazia uma touca com lenço na cabeça para os mosquitos não sentarem. Não era só dar aula não, por isto todos me chamam de tia N. (profa. 3)

“Eu vivia para a escola, chegava em casa almoçava e já ia me dedicar ao planejamento e correção. Minha vida até hoje se resumiu a trabalhar e estudar”. (profa. 5)

“Antigamente era assim: achavam que a professora tinha que saber de tudo. Eu tive que aprender a aplicar injeção, confeitar bolo, cortar cabelo, fazia de tudo um pouco e os pais dos alunos diziam: na minha casa eu sou mãe, mas aqui você é a mãe. Eu fazia de tudo e era uma responsabilidade muito grande! Mas, naquela escola eu era rainha. (profa. 6)

“A escola é a minha vida”, “a professora é uma mãe”, “os alunos meus filhos”. Afirmações dessa natureza são comuns entre antigas professoras leigas, pois elas entendem que a escola, representando o domínio profissional e público da cotidianidade, confere sentido à dimensão pessoal de suas vidas. Mais do que isso, elas sugerem uma relação metafórica entre o útero (dimensão da intimidade feminina, abrigo, lugar da concepção de outras vidas) e seus alunos, entendidos como filhos que, embora não tenham sido concebidos na intimidade uterina, estão sendo gerados, como aprendizes, ao abrigo de seus saberes e fazeres pedagógicos. A subjetividade feminina constrói um útero simbólico para agregar todos os alunos transformando-

os em filhos. É uma espécie de magia que também pode resultar no seu oposto, isto é, em professoras cujas subjetividades se põem como madrastas dos seus alunos, ou de parte de seus alunos.

Com os professores (sexo masculino) não parece ocorrer essa confusão de papéis; eles não se sentem pais e sim professores que exercem uma profissão restrita ao espaço público. As representações femininas sobre a profissão docente, especialmente quando se trata de ensino fundamental, podem ser simbolizadas pela impossibilidade de superação da biologia feminina que, incorporando o útero, dele faz configurar um universo cultural organicamente ligado à afetividade materna.

A dimensão dos afetos é significativa e uma importante marca das relações intra-escolares. Os papéis sociais de mãe e de professora, no entanto, precisam estar bem delimitados: o lugar da mãe e o papel educativo que ela desempenha não se confundem com as tarefas pedagógicas e educativas que a professora deve exercer. Os afetos são necessários, mas é preciso cuidar para não cair na armadilha da mistificação da relação profissional e dela fazer uma “missão” para a qual não se deve atribuir salário. A imagem da professora como mãe, pode ser entendida como um dos elementos que ainda caracterizam a cultura escolar rural, pondo-se como uma entre outras permanências reveladas através das memórias.

Certos fragmentos biográficos evocam representações nas quais a professora parece desempenhar a atividade de costureira. As duas profissões eram consideradas compatíveis com os papéis sociais femininos da época. Se não fosse professora virava costureira. Para exercer uma ou outra bastava um pouco de estudo e, além disso, podiam ser executadas nas proximidades da moradia ou até mesmo no interior de seus próprios lares. Tais condições permitiam uma espécie de conciliação entre o casamento (vida privada e pessoal) e vida profissional.

Assim as mulheres, costureiras ou professoras obtinham salários mais baixos, o que significava não superar a hegemonia dos homens nas relações familiares. Na verdade essas duas profissões marcavam os espaços privados que poderiam ser transformados em espaços públicos. O magistério no meio rural foi, no período dos anos 40s a 60s, predominantemente feminino. É importante ressaltar que a presença das crianças (meninas e meninos) na escola rural, por longos anos, era considerada desnecessária, mas as meninas tendiam, em termos genéricos, a permanecer menos tempo na escola do que os meninos. Esta é uma das razões que explicam a persistência de professoras leigas.

[...] eu falava: mamãe eu não quero estudar, quero ser costureira, vou aprender corte e costura. Comecei a fazer aquelas camisas e mais um monte de coisas, quando um tio me convidou para dar aula na escolinha da fazenda dele no interior de Minas Gerais. (profa. 2)

Estava iniciando o ginásio, mas a mamãe, que era uma mulher muito prestimosa e delicada, achou que nós devíamos aprender corte e costura. Apesar da nossa pouca idade ela achou que era muito importante a gente poder fazer alguma coisa e também futuramente ajudar um pouquinho em casa. (Profa. 8)

Do ponto de vista simbólico parece haver similaridades entre ser professora e costureira. As duas situações exigem a capacidade de recortar e juntar pedaços que estão separados a fim de compor uma totalidade. Algo de mágico acontece quando os fragmentos começam a adquirir uma determinada forma e também quando garatujas e rabiscos imprecisos ganham forma e sentido. Assim como as peças justapostas são cosidas, também palavras e idéias passam simbolicamente por pacientes costuras. Nesse sentido professores e alunos assemelham-se a costureiros que se aventuram a produzir um “outro” e cuja essência, sabe-se de antemão, é a incompletude e a imperfeição. De modo geral, as professoras também costumavam e, muitas vezes, as atividades culturais desenvolvidas na escola ou na igreja dependiam das costuras ou artes que a professora fazia: “[...] as asas dos anjos que coroavam Nossa Senhora no mês de maio, os enfeites usados nas festas, as roupas das encenações [...]” (Profa.. 7)

Algumas professoras leigas do meio rural tentavam descosturar, mediante o exercício do magistério, o próprio destino social feminino, ensinando crianças a costurar palavras, frases e números. Muitas delas desistiram do magistério, dedicando-se exclusivamente ao casamento; outras tantas desistiram do casamento e não hesitaram em extrapolar os limites do campo específico da profissão, assumindo outros papéis sociais, desde que necessários ao desempenho da atividade docente. Outras, mesmo de maneira dissimulada, assumiram a responsabilidade do sustento familiar. Em quaisquer das situações a figura materna estava presente e irremediavelmente marcava a identidade docente.

As mães, que muito lutavam para que suas filhas se tornassem professoras, estavam simbólica ou efetivamente, transferindo-lhes a concretização dos seus próprios desejos frustrados. O ofício da docência deveria ser transmitido, como por tradição, de mãe para filha. Essa transmissão ocorria e ainda ocorre muito, no meio rural, porque as opções de trabalho são bastante restritas e porque este se desenvolve na continuidade do território e do tempo familiar. Além disso, os salários das professoras rurais em algumas localidades, parece ser um grande atrativo especialmente quando se os comparam com os salários e as condições que caracterizam a realidade da maioria dos trabalhadores rurais.

A mamãe fez tudo pra eu ser professora, ajustou professor particular, pelejou, pelejou, mas eu fiquei nervosa e reprovei. (profa. 2)

“Eu fui aprendendo porque acompanhava a mamãe todos os dias na escola. Ela não tinha com quem me deixar, então eu admirava muito o que ela fazia e também virei professora. Mas meu tempo era outro eu já não fazia tanto quanto ela. No tempo dela a dedicação era integral de Domingo a Domingo. No meu tempo tinha mais passeios. Eu já separava um pouco o tempo da família e o tempo da escola.” (Filha da profa. 2)

“Minha mãe era uma das professoras antigas daqui de Tamarana 3, então a escola ia ficar sem professora e a Diretora do Depas (Departamento de Educação Pública e Assistência Social, atual Secretaria de Educação) pediu para minha mãe que mandasse uma de suas filhas

pra não fechar a escola. Eu comecei com 15 anos. Ela fazia assim: me orientava, explicava como fazer o diário, tudo certinho [...] e eu ia para a escola a cavalo. Aos sábados meu pai levava a minha mãe de caminhão, pra ela ver se tudo aquilo que ela havia me explicado estava nos cadernos. Minha mãe foi encaixando as outras irmãs também”. (profa. 3)

O sonho de ser professora passava pelos desejos maternos e também pelas brincadeiras infantis.

Eu já estava acostumada porque além de brincar muito de escolinha quando era criança, lá no sítio pegava as crianças todas de volta e brincava com elas. Era brincadeira, mas já estava realizando o meu sonho. [...] Eu gostava tanto de ser professora. [...] e os pais valorizavam muito a professora. Não é que me sentisse importante como professora, eu fazia aquilo com muito amor e dedicação. [...]. (profa.5)

Quando eu era pequena queria ser professora, eu achava que tinha um jeito muito especial para ser professora e brincava de escolinha. (profa. 8)

A dedicação ao trabalho docente não era a mesma entre as gerações e acontecia com intensidades diferentes, contudo havia uma espécie de consenso sobre a importância da escola. Entre 1940 e 1950 isto parecia aumentar a responsabilidade das professoras que não mediam esforços no sentido de garantir a legitimidade e a notoriedade do trabalho na escola, de modo que a vida comunitária rural se confundia com a escola e com as atividades desenvolvidas nas igrejas. Para as professoras não havia qualquer segmentação entre o tempo da família e o tempo da escola. Do mesmo modo entendia-se que o próprio trabalho docente, para as professoras juvenis, constituía o princípio formativo.

Os esforços demandados e as dificuldades enfrentadas nas escolas sobrevêm misturados às lembranças do reconhecimento dos alunos, cujo futuro êxito foi em parte atribuído ao trabalho da professora primária no meio rural.

Eu fazia tudo, ensaiava os alunos para apresentar teatro, montava palco com a ajuda dos alunos. Era tudo caprichado, tinha cortina de abrir e fechar. Preparava aulas, os diários, os livros de pontos, semanário (5), mensário. Levantava de manhã e ficava na escola mesmo fora do horário. Então trabalhava de domingo a domingo. E valeu a pena porque eu formei médicos, dentistas, advogados, professores. Tem um advogado que me deu um livro onde está uma dedicatória: ‘No turbilhão da vida tudo passa, menos a saudade. Do seu aluno Urias. 5 de abril de 1940’. (Profa. 2.)

Para os alunos, a professora era importante porque representava a presença letrada em meio ao analfabetismo que caracterizava os grupos sociais rurais. Além disso, ela se constituía como uma referência importante, já que as comunidades que dispunham de escolas eram mais valorizadas socialmente. Essa posição da escola na comunidade implicava que as professoras assumissem posturas individuais consideradas coerentes com a estatura social da profissão docente, embora em sua figura estivesse contida a dimensão maternal atrelada ao missionarismo feminino.

Eu sempre aprendi assim: professora tem que entrar numa sala de aula sempre

rindo e cumprimentando os alunos, com batom, sempre. Eu nunca dei aula sem passar um batom, bem penteada, cabelo sempre arrumadinho e quando havia as reuniões na cidade eu me arrumava muito elegante, a gente punha a melhor roupa. (profa. 4)

Eu sempre me vesti muito discretamente porque a professora precisava ser um exemplo na comunidade rural. (profa 5)

Professora e mãe exerciam papéis diferentes, no entanto, conviviam em razão das condições objetivas. Nesse sentido, o modo de vestir-se e de portar-se eram importantes, pois, no imaginário infantil, a professora era um modelo a ser seguido, por isso havia de apresentar-se, na escola, com trajes diferentes dos da mãe biológica. Em alguns momentos da relação com os alunos era a autoridade docente que se sobrepunha, em outros momentos, uma espécie de autoridade materno-escolar.

Quando se comparam depoimentos de professoras com falas e representações de professores, verifica-se que eles admitem a importância do magistério, mas parecem racionalizar o significado da docência. Encarando o magistério como qualquer outra atividade profissional não visualizam suas vidas pessoais ligadas a ele. As professoras não conseguem fazer qualquer separação entre o trabalho profissional e suas vidas pessoais, nem mesmo entre as representações e suas práticas objetivas. Enquanto os homens migram para outras atividades mais rendosas, elas assumem a docência como profissão definitiva porque podem conciliar a atividade docente com as funções domésticas e a maternidade. Essa condição, mais evidente em sociedades de raízes patriarcais, impede as mulheres de migrarem para profissões mais valorizadas, também relativamente ao salário.

Minha experiência no magistério rural foi importante porque pude perceber que com muito pouco se pode fazer muito, muito para melhorar o padrão de vida das crianças, para melhorar a perspectiva delas e inserção na sociedade. Foi o começo de tudo. (Prof. A.)

Prá falar a verdade o magistério significou segurança no início da minha vida, segurança financeira, emprego. Essa é a verdade! E, pela minha juventude todos os obstáculos foram transpostos com tranqüilidade. Hoje eu não voltaria nunca a dar aulas. O magistério foi emprego, só que enquanto estava empregado procurei desempenhar bem. [...] Jamais voltaria. (Prof. B)

Quando se toca na questão salarial as professoras encontram outras e mais subjetivas formas de representar os significados do magistério em suas vidas pessoais. Para elas o trabalho docente, os alunos, as rotinas escolares do passado encontram-se impregnados em suas vidas, de modo que, mesmo após muitos anos de inatividade, o passado permanece presente, como sinal de encobrimento do tempo transcorrido, de sublimação dos baixos salários, da exploração e das condições objetivas, no mais das vezes, bastante desfavoráveis ao trabalho docente. Em termos pragmáticos, uma profissão que se pode conciliar com as funções familiares e domésticas. De outro lado, essas concepções podem significar que a docência não é uma mera profissão racional e asséptica, é muito mais do que isso. Nota-se uma tendência das professoras sublimarem a questão salarial em nome da “missão” de ensinar. Esta representação

emerge como uma permanência histórica que mistifica a relação empregatícia e complica a construção da identidade feminina docente. Isso evidencia uma dificuldade de equilibrar entre os diferentes papéis sociais que a professora é chamada a desempenhar para que a função precípua da escola - ensinar a pensar - não seja prejudicada em face do acúmulo de atividades assistenciais que são determinadas às escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva sociológica que confere aos indivíduos o desempenho de papéis sociais rígidos não se aplica de modo mecânico, nem explica, por si mesma, a realidade social e escolar estudada. As situações vividas implicavam relações sociais bastante complexas, na medida em que muitas vezes a própria casa da professora era também a escola ou esta se transformava na casa da professora. A proximidade entre o espaço público da escola e o espaço privado da casa impunha o estabelecimento de certas marcas para diferenciar os limites territoriais privados dos espaços públicos. Portanto, as categorias “público e privado” não explicam por si mesmas as formas de apropriação dos espaços que emergem conforme os arranjos sociais que são convenientes no tempo e no espaço vividos, quando o público pode tornar-se privado e vice-versa.

As memórias femininas revelam que, no exercício da função docente, as professoras desempenhavam outros papéis sociais tais como: fazer a merenda, secretariar a escola, higienizar o ambiente e os alunos, zelar pela saúde, enfim, atividades caracteristicamente maternas, professorais e assistenciais. As representações apontam a inexistência de limites entre essas funções que eram exercidas como constitutivas da docência. Ainda que amparadas em saberes pedagógicos, as professoras idealizam a profissão e se mostram incapazes de uma análise mais crítica da realidade histórica que possibilitou a exploração do trabalho feminino na educação. Trata-se de elementos simbólicos e objetivos que vão sendo utilizados historicamente de modo a compor uma identidade feminina docente despolitizada, apta ao assistencialismo e ao sacrifício.

No pretérito, ser professora no meio rural significava desempenhar uma atividade permeada por uma noção sacrificial que escamoteava a dimensão objetiva do trabalho docente, representada pelo salário e por relações hierárquicas de mando. Parecia legítimo sacrificar a vida pessoal em favor do magistério e, mais precisamente, em favor do poder “civilizatório” da escola, cujo caráter filantrópico obnubila a questão salarial. Nessa direção se pode dizer que as representações professorais femininas contribuem para mistificar a realidade histórica da exploração do trabalho docente e para despolitizar a cultura escolar e a identidade docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cybele Crossetti de. O magistério feminino laico no século XIX. In: Teoria e Educação,

4, Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 159-171.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulher e Educação: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HALBWACHS, M. A memória Coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

LEFEBVRE, H. La Presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. In: Teoria e Educação, 6, Porto Alegre: Pannonica, 1992, p. 53-67.

LUFTI, E.P. ; SOCHACZEWSKI, S. & JAHNEL, T. C. As representações e o possível. In: MAR

TINS, J. de Souza. (Org.). Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 87-97.

MARTINS, José de Souza. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade Brasileira. In :

SCHWARCZ, Lilia Moritz. História da Vida Privada no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1998. p. 659-726.

NASSER, A. C. A. & FUMAGALLI, M. A Opressão da equivalência, as diferenças. In: MARTINS, J. de S. Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 25-37.

NÓVOA, António. (Org). Vidas de Professores. Portugal : Porto Editora. 1995.
_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 109-139.

LONDRINA. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Arquivo de Documentação, Londrina. Atas de Reuniões Pedagógicas: 1954 – 1960, p.68.

CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM TURISMO- UM ESTUDO DE UMA INSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

BASSINELLO¹, Patrícia Zaczuk; CRUZ², Maria Nazaré da (UNIMEP)

INTRODUÇÃO

O fenômeno turístico está relacionado com as viagens, a visita a um local diverso do da residência das pessoas. A história das viagens confunde-se com a própria história da humanidade, pois os deslocamentos sempre acompanharam o desenvolvimento humano.

O desenvolvimento das viagens floresceu na Antigüidade clássica, com destaque para a Grécia e Roma pelo grande papel que esses dois povos tiveram na organização das viagens e dos meios de transportes.

Na Idade Média, o aumento progressivo do fluxo das viagens surge com o forte incentivo da Igreja para as peregrinações, os roteiros de fé, em troca de indulgências para a remissão dos pecados.

Já o período do Renascimento Europeu, que abrange do século XIV até o século XVII, de acordo com Yasoshima e Oliveira (2002) representou a quebra do domínio da religião e favoreceu o desejo de explorar e de descobrir o mundo a um novo impulso dado às viagens de cunho cultural, nascendo assim o grand tour, caracterizado como uma viagem de estudos e complementação da formação do jovem inglês, pertencente a nobreza e depois à alta burguesia.

Porém é a partir de meados do século XIX que ocorrem o surgimento, o desenvolvimento e a consolidação do turismo propriamente dito. É o período que alguns estudiosos denominam de turismo moderno e/ou turismo organizado. Segundo Rejowski (2002), esse desenvolvimento se deu por inúmeros fatores, dentre os quais se destacaram as transformações econômicas e sociais, as novas tecnologias, o desenvolvimento dos transportes e das comunicações. Disso resultaram mudanças envolvendo novos hábitos de viagens, novos tipos de viajantes, o florescimento e a diversificação das empresas turísticas, e a organização das viagens – os pacotes turísticos. Logo, em um curto espaço de tempo, o turismo consolidou-se como atividade econômica sem precedentes no mundo ocidental.

No século XX de 1950 houve o “boom turístico” ou explosão do turismo provocando a sua massificação relacionando-o principalmente à prosperidade econômica e ao desenvolvimento de destinos e atrações, num ambiente de grandes transformações políticas, econômicas, sociais, culturais, etc.

Segundo Rejowsky e Solha (2002), os últimos decênios do século XX, de 1974 a

2000, mostram a verdadeira complexidade e abrangência do turismo num mundo em constante mutação, onde tudo é questionado, inovado, criado e reformatado. Cenários de sustentabilidade e globalização são desafios constantes que levam à importância do planejamento, da gestão estratégica, da formação e capacitação de recursos humanos de qualidade e ao desenvolvimento de pesquisas e estudos científicos.

Já a evolução do turismo brasileiro ocorreu lentamente e foi acompanhando as mudanças vividas pelos países desenvolvidos. Começa com o seu próprio descobrimento com as primeiras expedições marítimas que chegaram com a corte portuguesa, com os navegadores espanhóis, holandeses e ingleses que exploraram as costas brasileiras.

A partir de meados do século XX, efetivamente no final da década de 1950, a atividade turística começou a se desenvolver quando do surgimento e consolidação da classe média, como resultado das mudanças estruturais ocorridas na produção e o impulso dado à indústria nos anos de guerra, além da criação de um mercado para bens de consumo. Além disso, verificou-se a ampliação e melhoria da infra-estrutura de transporte e turística até a organização da atividade por associações e a elaboração de políticas.

Mas na década de 1970 foi que os fluxos turísticos tiveram um crescimento intenso assumindo proporções mundiais. Conforme Solha (ibidem, 2002:134),

nesse período o Brasil vivia a década do “milagre econômico”, com muitos investimentos estrangeiros, com baixa inflação, a classe média e os empresários eufóricos com as perspectivas otimistas em relações aos negócios e à economia. Mas vivia-se também tempos de repressão, censura e violência, características da linha dura do regime militar.

O setor privado expandiu e consolidou as suas associações. Houve um incremento nos negócios turísticos e a abertura de um novo mercado de trabalho. Com isso, criou-se espaço para implantação de formação superior na área, surgindo então os primeiros cursos superiores de turismo, concentrados na cidade de São Paulo e oferecidos por instituições de ensino privadas.

Na década de 1990 o mundo se encontrava em intensa transformação com o avanço na tecnologia e o Brasil com muitas mudanças na política, um novo governo e com ele novos planos de estabilização econômica. Um período de retomada do crescimento do mercado interno aos grandes investimentos em vários e diferentes setores e da descoberta de novos segmentos de mercado.

A partir desse momento e neste início do século XXI, o turismo enquanto atividade vai se consolidando atingindo amplamente as camadas médias urbanas de todo o mundo e também ganhando novos espaços com um turismo deselitizado e de massa³ onde novas camadas sociais surgem e são incorporadas com novos direitos, entre estes a necessidade de viajar como parte integrante de um novo estilo de vida.

Esses inúmeros desdobramentos da atividade turística observados nesta perspectiva histórica demonstram um impulso e um crescimento acelerado, porém, nem todos

os resultados desse crescimento são positivos.

O turismo vêm se complexificando gerando análises, estudos e pesquisas, deixando de ser apenas uma atividade meramente econômica contudo, está assumindo por parte de órgãos públicos, setores produtivos e da academia uma preocupação mais profunda enquanto um objeto de conhecimento, isto é, uma melhor compreensão e explicação do fenômeno turístico em si, de sua essência em busca da construção de um campo conceitual.

O turismo enquanto uma atividade organizada nasceu e se desenvolveu com o capitalismo. Conforme Moesch (2002), a partir de 1960, o turismo explodiu como atividade de lazer, envolvendo milhões de pessoas e transformando-se em fenômeno econômico, com lugar garantido no mundo financeiro internacional. Desde 1995, o fluxo turístico cresce a uma taxa anual média de 4,3%, enquanto a expansão máxima da riqueza mundial tem sido de 3%, aproximadamente.

Enquanto área do conhecimento ele ainda está em busca de um corpo de conceitos e categorias teóricas que possibilitem tanto a investigação e crítica das idéias e da práxis quanto a criação de uma linguagem comum a pesquisadores, professores e estudantes. E não é por outra razão que esse tipo de reflexão tem instigado os estudiosos e participantes dos principais eventos e discussões da área no início deste século.

Segundo Martínez (2005), o turismo têm sido um tema obscuro como objeto de conhecimento. Uma das principais questões disso, é pela natureza e diversidade do próprio setor e por seu foco de estudo, de maneira geral, versar sobre meio de distribuição e geração de renda. Isso origina um círculo vicioso com uma visão fragmentada e artificial do fenômeno que, reproduzida nas escolas e universidades, serve apenas para reciclar as dificuldades de compreensão integral do mesmo.

Para Netto (2005), o turismo ainda se constitui em um campo de estudos de outras ciências, que não apresenta método de pesquisa nem objeto definidos, pois não possui corpo teórico conceitual que lhe permita ascender ao status de disciplina (ciência), com método de investigação e objeto de pesquisa próprios. É por isso, que em uma de suas obras lança mão da epistemologia para tentar entender melhor a construção do conhecimento na área do turismo.

Essa falta de clareza gera implicações importantes para a educação e o ensino, já que o turismo necessita de flexibilidade temática, e a maior parte dos sistemas de educação e de capacitação turística se caracteriza por alto grau de inércia e rigidez, conseqüência dos princípios estáticos herdados do passado (OMT⁴, 1995, p.20).

Isso, por sua vez, dificulta também o papel exercido pelos docentes e pesquisadores da área, já que tal obscuridade impede explicar em definitivo os componentes necessários para o estudo do fenômeno e os enfoques que devem ser adotados para a sua compreensão. Essa falta de um corpo de conhecimento mais sistematizado e de concepções que permitam a representação adequada do turismo têm sido as dificuldades mais significativas para conseguir entender com clareza os contornos do fenômeno e permitir abordar seu estudo com maior eficácia e de modo mais integral.

Outro recorte do quadro de diversificados problemas herdados historicamente e presentes nessa fase que o Brasil atravessa no desenvolvimento do turismo vêm a ser os reflexos que a área enfrenta ao vivenciar um modelo de educação que é fruto da condição social e histórica da humanidade, que busca atualmente superar a dualidade humanista “desinteressada” e tecnicista-profissionalizante. Essa polarização se localiza no âmago dos atuais projetos político-pedagógicos dos cursos de turismo.

Para Barreto (2004) isso se evidencia no Brasil, na área de turismo, na crise da hegemonia que a universidade está enfrentando desde as últimas décadas do século XX, isto é, por um lado, pelas dificuldades de implantar cursos de nível superior que levem em consideração as premissas do papel político construtivo do ensino universitário, ou seja, a produção de novos saberes e com isso a formulação de postulados epistemológicos necessários para essa área de conhecimento em construção e por outro lado, uma crescente perda de credibilidade dos diplomas universitários para obtenção de empregos na área.

Podemos considerar também que a crise da universidade se deve ao fato do aumento da oferta de cursos universitários terem sido pautados na quantidade e não na qualidade, sobretudo a oferta de cursos privados. E foi neste contexto, por volta da década de 1970, que a educação em turismo foi implantada no Brasil.

Filho (2002) constatou em suas pesquisas que o primeiro curso superior de turismo no Brasil, foi criado no segundo semestre de 1970, na Faculdade de Turismo do Morumbi seguido posteriormente na Universidade de São Paulo, no departamento da ECA⁵. Para compreender melhor este caso específico, vale ressaltar que o Conselho Federal de Educação em 1967 organiza a reforma universitária pressionado pelo fenômeno dos “excedentes” – alunos aprovados para o ingresso no ensino superior, mas sem vagas disponíveis em número suficiente nas universidades públicas. “A reforma universitária situa-se nesta tentativa de diminuir a pressão pelo ensino superior por parte dos “excedentes” e de fazer a ponte entre universidade e empresa.” (FILHO, ibidem:28).

Segundo Mello (1979, apud DENCKER, 2002, p.50), foram três as determinantes básicas das mudanças do ensino superior brasileiro no período compreendido entre as décadas de 1950 e 1960: preparar pessoal técnico qualificado para as empresas, absorver a classe média que ansiava por ascensão social, e despolitizar a universidade de modo a manter o controle tanto da educação quanto da sociedade. Aliada a estas determinantes, havia a disposição do Estado de não investir na educação, passando esta incumbência para instituições particulares. A universidade passa a definir uma organização de tipo semelhante à industrial, voltada para a profissionalização, ou como Marilena Chauí⁶ chamou de “universidade funcional”.

A criação do curso de Turismo da USP no início da década de 1970, bem como o da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 1974 representam indícios desta mudança de posicionamento da universidade brasileira, privilegiando-se, desde então, o enfoque predominantemente profissionalizante no ensino superior.

Segundo Bonfim e Freitag (2005), tomando como base um levantamento realizado

pelo site www.turismologia.com.br, existem por volta de 723 cursos de turismo funcionando no Brasil, sem contar, os que estão aguardando autorização de funcionamento, os que foram criados recentemente por instituições credenciadas como universidades e centros universitários e os que estão sendo lançados via EAD (Educação À Distância), com a oferta de milhares de vagas simultâneas. Uma explosão na quantidade, mas não na qualidade. Muitas instituições espalhadas pelo país oferecendo cursos fadados ao fracasso visto à carência de um projeto pedagógico articulado e bem elaborado politicamente, socialmente e filosoficamente e, sobretudo pelo fato de o Brasil ser carente em docentes com titulação acadêmica compatível.

Conforme dados disponibilizados pela CAPES⁷, no Brasil existem apenas quatro programas de pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado devidamente reconhecidos e apenas dois doutorados. Isso acaba por demarcar que o quadro de docentes com diferentes formações e, às vezes, com pouca experiência e vivência na área.

A incipiência da área como campo do conhecimento, a vivência de um modelo de educação pautado na formação profissionalizante de mão-de-obra para o mercado de trabalho e a falta de professores, especialmente titulados, com uma visão estratégica coerente com o dinamismo e sofisticação dos setores de viagem e turismo estão sendo refletidos na qualidade dos cursos oferecidos pelo país. Por alguns dos docentes em turismo ainda estarem em processo de formação e/ou muitos deles migrarem de outras áreas do conhecimento, com nenhuma experiência na área ou com baixo envolvimento e comprometimento com a área de estudo, acaba por agravar e comprometer a estrutura educacional dos cursos e conseqüentemente a expansão do setor. Não se pretende aqui, excluir ou recusar docentes de outros campos, até porque o enfoque do setor turístico se dá pela interdisciplinaridade; mas destacar que muitos destes professores já se encontram defasados na sua própria área de conhecimento e pouco comprometidos com o projeto político-pedagógico do curso de turismo para conhecer as sutilezas, vastidão e dinamismo do setor de turismo, lazer e entretenimento.

Ou até mesmo, conforme ressalta Frossard⁸

(...)com o rápido crescimento do número de faculdades de turismo, isto é, com o comércio do ensino, muitos bacharéis que nunca exerceram a profissão ou que estavam há um bom tempo afastados da área, voltaram para o turismo, preenchendo as lacunas do quadro de docentes e, de certo modo, prejudicando e ainda piorando o aprendizado na área.

Como já observado anteriormente, o turismo como um campo do saber está sendo constituído em especial nas universidades na figura de seus docentes e pesquisadores da área, cujo trabalho pode se tornar mais difícil e delicado já que sua formação também é complexa e demora a ser construída. Somado a isso, devemos considerar ainda que o público discente apresenta singularidades e deficiências acadêmicas que refletem o modelo de educação adotado neste país ao longo dos séculos. Logo, diante desse contexto instável que a área apresenta, cabe nesta pesquisa identificar como se constituem os professores universitários em Turismo de uma

instituição de ensino superior do estado de São Paulo. O que é ser professor de turismo? Como se dá essa escolha, essa decisão? Quem é esse docente? Como eles estão pensando e ensinando o turismo?

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia desta pesquisa se pautará numa abordagem qualitativa através de uma análise crítico-descritiva de documentos pedagógicos específicos do curso de Turismo da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, localizada no interior do estado de São Paulo, que é uma das pioneiras no ensino superior em Turismo, sendo que a criação do curso se deu em 1974. Serão realizadas também, entrevistas semi-estruturadas junto aos docentes* do curso com enfoque no processo de formação e de constituição docente na área.

Para isso, a pesquisa adotará como referencial teórico-metodológico a literatura da formação docente do ensino superior e a abordagem histórico-cultural de L.S.Vygotsky que colabora para o estudo das singularidades do trabalho docente das práticas do “ser professor”. Trabalhos como o de Vygotsky contribuem para a compreensão de que os sujeitos constituem-se nas relações sociais, reinterpretando experiências culturais e atribuindo a elas novos sentidos e significados. O desenvolvimento do homem ocorre nos processos de socialização e ao mesmo tempo de singularização, já que o homem traz em sua especificidade, em sua individualidade, aspectos sociais e culturais historicamente estabelecidos ao longo da história social de cada um.

Em uma discussão em torno do tema constituição de sujeitos, Smolka, Góes e Pino (1998) enfatizam a relação dialética entre as dimensões intra e interpsicológica. Na visão deles, a constituição dos sujeitos acontece num processo dialético entre a dimensão intra e interpsicológica e diferencia-se das demais posições por não privilegiar nenhuma das dimensões. Argumentam também, que a constituição se dá pelo outro e pela palavra, em uma dimensão semiótica. Sendo a palavra e o signo polissêmicos, a natureza e a gênese do processo de constituição do sujeito significam o diferente e não somente o semelhante.

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

Propiciar estudos e reflexões acerca da formação destes docentes formadores cabendo a eles observar e perceber seu próprio contexto de atuação profissional, identificando as possibilidades de melhoria na docência universitária, tão necessária ao aprimoramento e a qualidade do ensino superior no país. Além disso, propiciar melhorias na formação do turismólogo através da reflexão dos docentes com o comprometimento de sua disciplina com a área, com o curso e com a formação profissional bem como na outra grande tarefa que é a de refletir e sugerir avanços no campo de estudos turísticos para o estabelecimento de algumas bases epistemológicas que auxiliassem na discussão do fenômeno e que orientassem a proposta político-pedagógica do curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Margarida; TAMANINI, Elizabete e SILVA, Maria Ivonete Peixer da. Discutindo o ensino universitário de turismo. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BONFIM, Isac e FREITAG, Marcos J. C. Educação em Turismo: Conhecimento crítico versus técnica. In: Estudos Turísticos, São Paulo: 15/04/2005. Disponível em: <<http://estudosturisticos.com.br>> Acesso em 14 ago 2006.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. Pesquisa e interdisciplinaridade no Ensino Superior: uma experiência no curso de Turismo. São Paulo: Aleph, 2002.

DIAS, Reinaldo. Introdução ao Turismo. São Paulo: Atlas, 2005.

FILHO, Macioniro Celeste. A institucionalização do Turismo como curso universitário (Décadas de 1960 e 1970). São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FROSSARD, Miriane Sigiliano. Problemas e Perspectivas do Ensino do Turismo no Brasil. In

BAHL, M. (org.). Turismo: enfoques práticos e teóricos. Miguel Bahl (org.) - São Paulo: Roca, 2002.

MARTÍNEZ, Alfonso de Jesús Jimenez. Aproximação à Conceituação do Turismo a partir da Teoria Geral de Sistemas. In: TRIGO, Luiz.G.G; NETTO, Alexandre.P.; CARVALHO, Mariana.A. & PIRES, Paulo.S. (orgs). Análises Regionais e Globais do Turismo Brasileiro. São Paulo: Roca, 2005.

MOESCH, Marutschka Martini. A produção do Saber turístico. São Paulo: Contexto, 2002.

NETTO, Alexandre Panosso. Filosofia do Turismo: teoria e epistemologia. São Paulo: Aleph, 2005. Organização Mundial do Turismo. Educando Educadores em Turismo. Valência- Universidade Politécnica de Valência: Organización Mundial Del Turismo, 1995.

REJOWSKI, Mirian e SOLHA, Karina Toledo. Turismo em um cenário de mudanças. In: REJOWSKI, Mirian (org.). Turismo no percurso do tempo. São Paulo: Aleph, 2002.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J. V.; RÍO, P. del; ALVARES, A. Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.143

SOLHA, Karina Toledo. Evolução do Turismo no Brasil. In: REJOWSKI, Mirian (org.). Turismo no percurso do tempo. São Paulo: Aleph, 2002.

YASOSHIMA, José Roberto e OLIVEIRA, Nadja da Silva. Antecedentes das viagens e do turismo. In: REJOWSKI, Mirian (org.). Turismo no percurso do tempo. São Paulo: Aleph, 2002.

NOTAS

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIMEP

² Orientadora e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIMEP

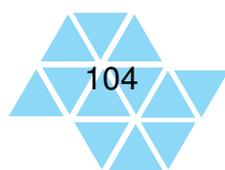
³ Turismo de massa pode ser compreendido conforme Dias (2005) como uma excursão organizada ou um pacote turístico que permite que um grande número de pessoas tenham acesso às viagens de lazer com um pacote de serviços incluídos e com um preço mais acessível.

⁴ Organização Mundial do Turismo

⁵ Escola de Comunicação e Artes

⁶ Marilena Chauí. "A universidade hoje". In: Escritos sobre a universidade. São Paulo: UNESP, 2001, p. 189.

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.



8 FROSSARD, M.S. Problemas e Perspectivas do Ensino do Turismo no Brasil. In: BAHL, M. (org.). Turismo: enfoques práticos e teóricos. p. 394.

No estágio em que se encontra a pesquisa não foi definido quais e quantos serão os sujeitos investigados. Também não ficou definido se a escolha dos mesmos será feita pelo tempo de atuação docente e de permanência no curso ou se a escolha se dará não somente com os docentes formados ou atuantes na área de turismo como também àqueles que de certa forma são de outro campo do saber mas que estão contribuindo cientificamente com a área em questão

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E METAMORFOSES DO MUNDO DO TRABALHO: TENSÕES E RUPTURAS

PADILHA, Regina Célia Habib Wipieski (UNIMEP/UNICENTRO)

A exploração há muito experimentada pelos trabalhadores, adquire novos contornos sob o cenário da “acumulação flexível” – expressão cunhada por Harvey (2002) - em que as balizas são ditadas pelos detentores do capital financeiro transnacional e gerenciadas por organismos multilaterais.

Para Antunes (2001) há uma ação destrutiva em escala mundial da força de trabalho que se encontra precarizada ou excluída. (Antunes, 2001, p. 36-37). Ela exige um novo tipo de homem, integrado à “ordem de reprodução social metabólica do capital”, nas palavras de Mészáros (1995).

Os direitos sociais da classe trabalhadora se esfacelam diante da falência do Estado de Bem-Estar. No caso brasileiro, este não chegou a se formar quando, a partir da década de 1990, é desencadeado um processo de acentuação das privatizações, terceirizações, reorganização industrial, desemprego estrutural, enfraquecimento sindical e expansão do emprego informal. Acompanha esse processo a reforma de Estado cujas políticas implementadas, de cunho neoliberal, incidem diretamente sobre a diminuição das fronteiras entre público e privado.

Os trabalhadores, por força da legislação e dos programas de reforma, se vêem impelidos a responder às novas exigências faltando-lhes, na maioria das vezes, meios adequados para isso. Para Pochmann (1999), as novas vulnerabilidades sociais estão associadas tanto à exclusão do mercado de trabalho quanto à inclusão precária, que passaria a impedir o acesso aos programas de proteção social. (Pochmann, 1999, p.22). Trata-se de um quadro de precarização que afeta tanto as relações intrínsecas de trabalho como as relações de emprego no sentido da sua flexibilização e desregulamentação da legislação trabalhista.

Essa realidade concreta da sociedade contemporânea tem sido foco de estudos sustentados por diversos prismas de análise e matizes ideológicos.

Gentili (2004) analisa a Teoria do Capital Humano, principal ferramenta teórica que o capitalismo contemporâneo lança mão para definir o sentido da relação trabalho-educação. Para ele, essa teoria tem se modificado substantivamente. Produzida no contexto fordista e do Estado de Bem Estar no qual os sistemas educacionais eram tidos pelos grupos dominantes e pelas massas que almejavam sua democratização como mecanismos institucionais de integração social, para o autor, com a conjuntura aberta a partir dos anos de 1980 e, de modo mais incisivo na década de 1990, a Teoria do Capital Humano fez com que a escola fosse substituída pelo emprego como local de formação. (GENTILI, 2004, p.47-48).

O autor evidencia que o processo da escolaridade era interpretado como um

elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. (GENTILI, 2004, p. 50).

O rompimento da chamada “promessa integradora da escola” se deu em função da alteração das condições que a sustentavam e levou à progressiva privatização da função econômica atribuída à escola, conforme afirma Gentili:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permita (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. (GENTILI, 2004, p.51)

Com a dissolução da promessa integradora, a promessa de empregabilidade passa a ser difundida a partir dos anos de 1990. Com caráter marcadamente privado, seu intento é diminuir os riscos sociais do desemprego. Para Gentili (2004), o conceito de empregabilidade nas concepções neoliberais é um elo que articula e dá coerência aos elementos capazes de promover a superação da crise do desemprego: a redução dos encargos patronais, a flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente. Para ele, o conceito recupera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano e desconsidera as relações entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social. Segundo ele,

as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social). As economias podem crescer e conviver com uma elevada taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico (...) (GENTILI, 2004, p. 54).

Assim, segundo a lógica neoliberal, empregabilidade não se vincula à garantia de integração, mas diz respeito tão somente a melhores condições de competir pelos reduzidos empregos disponíveis.

Se em tempos anteriores, os economistas burgueses entendiam que o desenvolvimento econômico se vinculava ao desenvolvimento do mercado de trabalho, atualmente, a evidência é a de que as economias podem crescer excluindo e multiplicando a discriminação. (GENTILI, 2004, p.54).

Ferretti (2004), ao apontar os efeitos perversos que a noção de empregabilidade tem produzido na formação profissional, afirma que ela promove o rompimento com o cunho universalista das políticas públicas sociais; retira a responsabilidade do setor produtivo e da economia de atuar sobre a definição de postos de trabalho, remetendo a tarefa ao trabalhador e instrumentaliza a educação ao reduzi-la à oferta de cursos imediatistas e aligeirados. (FERRETTI, 2004, p. 110).

Alguns valores como o apreço ao mérito individual, a mudança, a flexibilidade, a insatisfação “saudável” com o nível de aperfeiçoamento conseguido, a participação, a busca do novo, a competição, são apresentados como meios de garantir a empregabilidade. (FERRETTI, 2004, p. 112).

Para Frigotto (2004) o que está em curso é um processo pelo qual se pretende convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão. (p. 72) Kuenzer (2004) ao explicitar as novas mediações entre o mundo do trabalho e a educação o faz explicando as lógicas da “exclusão includente” e da “inclusão excludente”. A primeira, a lógica da “exclusão includente”, envolve os mecanismos que excluem o trabalhador do mercado formal e o incluem precariamente.

São identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. (Kuenzer, 2004, p.92).

A segunda lógica, a da “inclusão excludente”, se refere à educação por envolver mecanismos de inclusão na educação escolar.

As estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. (Kuenzer, 2004, p. 92-93).

Kuenzer (2004) entende que por meio da “inclusão excludente” a educação institucionalizada e a não institucionalizada se articulam de modo dialético aos processos de “exclusão includente” presentes no mercado de trabalho fornecendo ao capital flexível a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente que lhe convém.

A autora chama a atenção para um conjunto de estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e por isto mesmo, constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. (Kuenzer, 2004, p. 93).

Esse contexto apresenta implicações importantes na educação superior - peça

essencial no atual cenário a fim de colaborar para com a reprodução do sistema capitalista. As novas diretrizes legais impelem as instituições de ensino superior à flexibilização dos cursos através da criação daqueles de curta duração como os sequenciais ou à distância; à redução dos currículos e à “produção em série” de Programas de pós-graduação. Assim, transformam em assessoramento ao mercado não só a docência como a produção de conhecimento também, pois a ciência recebeu novos significados. Se o saber era ilustrativo e teve a função de incorporação das pessoas às elites ou camadas socialmente privilegiadas há dois séculos, cada vez mais, ele passa a ser “mercadorizado”, tornando-se mera propriedade do capital e cumprindo o fenômeno previsto por Braverman quando apontava que a ciência é a última – e depois do trabalho a mais importante – propriedade social a converter-se num auxiliar do capital. (BRAVERMAN, 1987, p. 138).

A produção de conhecimento, ao assumir posição de destaque na concorrência capitalista, impõe novas rotinas às instituições de ensino superior. As políticas governamentais para elas voltadas têm sido sustentadas pela lógica do capital. Exemplo disso é a Lei da Inovação Tecnológica que insere a ideologia do empreendedorismo no meio universitário. A referida lei, de No. 10.973, aprovada em 2 de dezembro de 2004, prevê gratificações para pesquisadores cujos conhecimentos produzidos sejam utilizados por empresas e assegura ao professor o afastamento de suas atividades docentes para tentar carreira empresarial com manutenção de seus vencimentos, vantagens pecuniárias, progressão funcional e benefícios da seguridade. Assegura, também, ao criador a participação mínima de 5% (cinco por cento) e máxima de 1/3 (um terço) nos ganhos econômicos e veda a divulgação dos produtos de pesquisas sem autorização.

Leher (2004) entende que a pesquisa transformada em inovação passa a ser desenvolvida de maneira imediata, pontual, episódica e de baixo perfil. O autor salienta que as inovações devem nascer nas empresas e não na universidade. É a lógica do capital que transforma conhecimento plasmado no trabalho em mais-valia. E as empresas são os loci desse processo. (LEHER, 2004, p.882).

Para Mancebo (2004), os principais riscos dessa lei ficam por conta da mercantilização do conhecimento, do arrefecimento do potencial crítico que a universidade dispõe desde sua gênese e do aprofundamento do quadro de heteronomia (MANCEBO, 2004, p. 856).

A lei, ao impor a lógica econômica pautada numa filosofia utilitarista no meio universitário, compromete a especificidade das suas práticas e altera as feições do ethos acadêmico próprio das universidades como instituições que possuem autonomia didático-científica. Além de subordinar a universidade ao setor empresarial, ela reconfigura o trabalho docente convertendo-o num empreendedor/prestador de serviços remunerado conforme suas iniciativas e criações desde que estas sejam úteis às empresas.

Para Sguissardi (2004), tais encaminhamentos têm levado à constituição gradativa de uma nova concepção de universidade, com traços e marcas específicas e funcionais à modernização conservadora da produção e do Estado.

na última década se foi estruturando, em especial a partir dos países do primeiro

mundo (particularmente, anglo-saxônicos) e das recomendações e ações de organismos multilaterais (financeiros), um novo modelo de universidade mundial – neoprofissional, heterônoma, operacional, empresarial e competitiva – que está sendo feita à imagem e semelhança dos interesses do atual estágio de acumulação do capital. (SGUISSARDI, 2004, p. 3-4).

Essas alterações levam, também, a docência a defrontar com a questão da “administração de dados”. O monitoramento da qualidade do sistema de ensino superior expresso por meio de dados numéricos, gráficos, tabelas, rankings, estatísticas, indicadores, categorias e comparações têm criado novas demandas e tensões. Segundo Popkewitz (2001), os números moldam nossa maneira de “ver” as possibilidades de ação, de inovação e até nossa “visão” de nos mesmos. Ele considera-os produtos de interesses sociais, políticos e econômicos, sensíveis às decisões metodológicas de organizações complexas com verbas limitadas. Entende que os números não descrevem meramente realidades preexistentes, mas constituem realidades pelas formas em que os objetos do mundo são ordenados e divididos. (Popkewitz, 2001, p. 22).

Diante disso, entendemos que na atualidade um dos processos que está caracterizando o trabalho docente é a intensificação ou sobrecarga que acompanha as reformas em curso e provoca a erosão das condições de trabalho. Apple (1995) assim se refere a ela:

a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. (APPLE, 1995, p. 39).

Podemos afirmar que a docência vem sendo envolvida por aquilo que Sennett (2005) chama de “flexitempo” que consiste num mosaico variado, individualizado de tempos de trabalho e o que parece ser uma libertação da rotina padronizada representa uma “submissão eletrônica” porque está entretecido numa trama de controle.

A docência pode ser entendida como passível de renovação constante, isto é, sempre pode ser desenvolvida de uma maneira mais abrangente e distinta a despeito, muitas vezes, das condições materiais disponíveis para sua execução. (Hargreaves, 1998; Codo, 1999). Diante disso, os professores trabalham arduamente imbuídos pelo compromisso com a qualidade, sintonizados com altos níveis de exigência e o seu papel passa a ser redefinido de modo cada vez mais amplo. Para Hargreaves (1998), a maior fonte de intensificação reside na auto-intensificação realizada pelos professores. Codo (1999) observou em suas pesquisas que os professores se envolvem afetivamente com seu trabalho numa escala maior que outros profissionais e isso advém de certa autonomia que o trabalho dispõe. A origem da auto-intensificação está nos altos níveis de expectativa da população não atendidos. Muitas das demandas apresentadas aos professores não podem ser por eles cumpridas pela falta de meios. A impossibilidade de responder de modo satisfatório às demandas leva-os à insatisfação, frustração e fadiga. A intensificação destrói a sociabilidade dos professores, dificulta a cooperação e leva ao isolamento social.

A intensificação também atua para destruir a sociabilidade de trabalhadores/as não-manuais. Lazer e autodireção tendem a ser perdidos. A comunidade tende a ser redefinida em torno das necessidades do processo de trabalho. E uma vez que tanto tempo quanto interação são redefinidos sob essa ótica, o risco de isolamento aumenta. (APPLE, 1995, p. 40).

O fato dos indivíduos se refugiarem no seu mundo privado, segundo Mészáros (1981), reforça e perpetua o sistema capitalista.

à medida que avança a liberação capitalista do homem em relação a sua dependência direta da natureza, também se intensifica a escravização humana ante a nova “lei natural” que se manifesta na alienação e reificação das relações sociais de produção. Frente às forças e instrumentos da atividade produtiva alienada sob o capitalismo, o indivíduo se refugia no seu mundo privado “autônomo”. (MÉSZÁROS, 1981, p.232).

Para Frigotto (2004), ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo. (Frigotto, 2004, p.71).

A imposição dessas novas exigências do sistema de produção contemporâneo sobre os profissionais tem se dado de modo tão veloz que vem provocando uma falta de referências e, decorrente disso, os profissionais inconscientemente desencadeiam mecanismos de defesa, sendo um deles o silêncio assim descrito por Harvey (2002): um tipo de silêncio exaurido, blasé ou encouraçado, e inclinar-se diante do sentido avassalador de quão vasto, intratável e fora do controle individual ou mesmo coletivo tudo é. (HARVEY, 2002, p. 315).

Além do isolamento e do silêncio, há um sentimento de incerteza dominante na atualidade. Bauman (1997), ao fazer referência a uma imagem de mundo destituída de solidez e continuidade afirma que os “sólidos” desfeitos pela “modernidade líquida” representavam os vínculos que ligavam projetos/ações individuais a projetos/ações coletivas. Individualmente, cada um passou a buscar a manutenção da flexibilidade necessária para enfrentar as incertezas do futuro.

Diante disso, o trabalho docente vem enfrentando tensões que provocam rupturas com princípios que o estruturavam anteriormente. Birgin (2000), ainda que não trate do ensino superior, apresenta elementos importantes acerca da postura docente frente às novas diretrizes legais. Referindo-se às reformas argentinas, evidencia que no imaginário docente passaram a se articular elementos anteriormente considerados antitéticos. Políticas sociais universalistas dirigidas à totalidade da população hoje têm sido substituídas pela estratégia de focalização, onde está presente a disputa de recursos por meio da seleção de projetos, da premiação. Os direitos se tornaram potenciais e acessados via concurso. Para a autora, a ninguém ocorreria, algumas décadas atrás, que seria preciso ganhar um concurso para equipar a escola com materiais básicos. A autora visualiza o seguinte paradoxo em relação ao emprego docente: enquanto por um lado está ameaçado pelas medidas de ajuste estrutural (degradação dos suportes materiais, restrição de cargos, crescente deterioramento salarial, inconstância nas exigências, modificação efetiva

dos marcos legais etc.), por outro, é um emprego procurado devido à vulnerabilidade social crescente. (BIRGIN, 2000, p.105-108).

A insegurança quanto ao seu futuro, a escassez de tempo e de condições de interação com seus pares, as determinações burocráticas excessivas, os sistemas de avaliação que desconsideram aspectos qualitativos do seu trabalho vêm, a nosso ver, alterando o trabalho docente no ensino superior.

Em Bourdieu (2001) encontramos importantes indicações acerca da postura teórica e prática necessária à resistência às condições impostas pelo neoliberalismo. Sugere que os pesquisadores analisem a produção e a circulação do discurso dominante que vem doutrinando simbolicamente e impondo permanentemente a visão neoliberal. Defende a necessidade do “conhecimento engajado”. Ele diz que os pesquisadores devem intervir no mundo político de uma forma mais efetiva do que aquela que até então está presa ao mundo acadêmico.

Para ele, o mundo intelectual deve entregar-se à crítica dos abusos do poder, pois a luta social, sob o neoliberalismo, assumiu novas formas de dominação simbólica. Essa crítica deve passar pela crítica dos especialistas – os intelectuais específicos – para fortalecer o conhecimento das áreas particulares a partir do esforço intelectual coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sustentação do cenário atual que vem envolvendo o trabalho docente no ensino superior advém de governos alinhados com os preceitos neoliberais que, por meio da garantia de todo um arcabouço legal, desincumbem o Estado do financiamento das instituições públicas e remetem à iniciativa privada a tarefa de oferecer esse nível de ensino.

Os recentes encaminhamentos oficiais denotam a falta de um projeto de desenvolvimento social para o país e a subordinação das instituições de ensino superior, em especial das universidades públicas aos interesses do capital financeiro nacional e internacional. A universidade brasileira vem sendo convertida em espaço para ajuste tecnológico e prestação de serviços e as novas diretrizes legais a impele à flexibilização dos cursos.

Os docentes vêm sendo transformados em empreendedores remunerados de acordo com suas produções e se vêem impelidos a buscar constantemente qualificação, atualização, produtividade de modo a garantir a própria empregabilidade e a de seus alunos dentro dos padrões impostos pelo mercado.

As considerações feitas até aqui se referem a apenas alguns dos traços da ampla e complexa realidade contemporânea e as formulações apresentadas se voltam a mudanças ainda em curso, sendo, todavia, importante e necessário investigar de maneira mais pormenorizada a maneira pela qual o neoliberalismo vem determinando mudanças no trabalho docente, isto porque, por tratar-se de um fenômeno que não é ocasional, não podemos pretender uma interpretação geral de seus efeitos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, M. W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.
- BAUMAN, Z. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. n.111, p. 95-113, dez. 2000.
- BOURDIEU, P. Contrafogos 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001
- BRASIL, Lei N. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 de fevereiro de 2007.
- BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- CODO, W. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FERRETTI, C. J. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; (orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. Coleção educação contemporânea. p. 97-118.
- FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; (orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. Coleção educação contemporânea. p. 61-74
- GENTILI P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; (orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. Coleção educação contemporânea. p. 45-59.
- HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Mc Graw Hill, 1998.
- HARVEY, D. Condição Pós-Moderna. São Paulo: Loyola, 11 ed. 2002.
- KUENZER, A. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; (orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. Coleção educação contemporânea. p. 77-95.
- LEHER, R. Para silenciar os campi. Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação. Vol. 25, n. 88. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2004. (pp. 867-891).
- MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação. Vol. 25, n. 88. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2004. (pp. 845-866)

MÉSZÁROS, I. A ordem de reprodução social metabólica do capital. Tradução de Ana Cecília Acioli Lima, 1995 mimeo. In: Beyond Capital: towards a theory of transition. Merlin Press: Londres 1995.

_____. Marx: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

POCHMANN, M. O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século. São Paulo: Contexto, 1999.

POPKEWITZ, T.S.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

SENNETT, R. A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: 9.ed, Record, 2005.

SGUISSARDI, V. Rumo à universidade mundial: e a universidade será feita a sua imagem e semelhança. Coleção Subsídios para a discussão sobre as políticas e a gestão da Universidade/ Educação Superior. Tema 8: Internacionalização da educação superior: globalização de um modelo. Brasília: INEP/MEC, 2004.