

O CONTEXTO INSTITUCIONAL DA ESCOLA E A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES: POSSIBILIDADES PARA AUTONOMIA?

Sonia Regina Mendes dos Santos

(UERJ/FEBF)

soniamen@superig.com.br

Catiana Fernandes de Oliveira

(UERJ/FEBF)

catiana-fernandes@hotmail.com

Resumo: O que os professores pensam sobre autonomia? Para compreender a autonomia de professores buscou-se apreender os aspectos presentes no contexto institucional em que desenvolvem seu trabalho. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública em Duque de Caxias, em que foram aplicados e analisados questionários. De forma a aprofundar o tema realizou-se um grupo focal. Os resultados indicam que a noção de autonomia evocada pelos professores relaciona-se a liberdade de agir, de definir conteúdos e métodos de ensino. Destaca-se ainda que os fatores organizacionais reforçam o individualismo, a regulação do trabalho docente e o isolamento levando à desmotivação e ao sentimento de impotência.

Palavras-chave: autonomia docente; formação continuada; interação.

1. Percurso histórico da profissão docente: a busca pela autonomia

A autonomia docente tem sido historicamente debatida e é concebida como componente da profissionalidade. Muitos fatos ocorridos na história da profissão docente – incorporação no Estado, queda do Estatuto Social e Econômico e a desprofissionalização – contribuíram para que a autonomia fosse perdida (NÓVOA, 1992, 1995; CONTRERAS, 2002)

Nóvoa (1992) afirma que

[...] é evidente que a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades da escola e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação de elites, também contribuíram para os movimentos de desprofissionalização do professorado. (p.21, grifo do autor)

Em Nóvoa (1992, 1995) compreende-se que a profissão docente teve, desde sua gênese, a imposição de regulações e controles externos, portanto, a perda da autonomia se deu por meio de uma construção histórica. Por muito tempo, o ensino foi representado como sendo uma vocação, um sacerdócio, um apostolado em que a qualidade moral era o principal item, sendo a Igreja a tutora do ensino.

O meado do século XVIII é um período-chave para a profissão docente, como aponta Nóvoa (1992), utilizando-se das reflexões de Júlia (1981), visto que se começa a esboçar qual deveria ser “ [...] o perfil do professor ideal: Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num

corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual a autoridade de que deve depender?” (p.15). As respostas vieram na forma da secularização e na estatização do ensino, em que os professores religiosos, que estavam sob o controle da Igreja, foram substituídos por um corpo de professores laicos, agora sob o controle do Estado.

Embora nesse momento tenha ocorrido a passagem da vocação para o ofício, essa troca não refletiu em mudanças concretas nas motivações originais da profissão docente que ainda se aproximava mais do modelo de sacerdócio. Isso se explica pelo fato de que “a gênese da profissão do professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes” (NÓVOA, 1992, p.15).

Nesse momento histórico encontram-se pontos centrais que irão perpetuar-se nos debates acerca da profissão: que saberes, que normas e quais valores envolvem a profissão docente?

O predomínio recai sob o saber técnico acerca dos princípios e estratégias de ensino, mostrados quase sempre de forma exterior pelos teóricos e especialistas. Desde então, já ficam explicitadas as relações de hierarquia e ambiguidade entre o professor e os seus saberes. Outro ponto se refere ao conjunto de normas e valores pautados na moral e na religião. A ética e as normas incorporadas pelos professores são ainda essencialmente de caráter religioso, assim os

[...] professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p.16)

O Estado instituiu um corpo profissional docente esvaziado da concepção corporativa do ofício. A partir daí são unificadas as formas de seleção e recrutamento com vistas à adesão dos professores à funcionarização. Nóvoa (1992, p.25), apoiado em Law (1988), considera a subordinação dos professores às autoridades estatais, um “factor de estrangulamento do professorado e do seu desenvolvimento profissional”.

O século XIX é marcado pela corrida à escola a partir da concepção de que instrução é sinônimo de superioridade social. O valor dos professores está justamente em promover os valores da educação, o que refletiria em melhorias no Estatuto Socioprofissional. Nóvoa (1992, 1995) aponta que a metade do século XIX é um momento importante para se entender a ambiguidade que passa a compor o Estatuto dos professores. A identidade docente, a partir de então, ainda não fica bem definida, como afirma Nóvoa (1992, p.18).

A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a ambiguidade do estatuto dos professores. Fixa-se nesse período uma imagem intermediária dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não

podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia.

Nesse momento, as escolas normais proliferam, como forma do Estado regular a profissão, mas também de atender ao anseio do professorado de afirmar o caráter especializado de sua atividade, e assim legitimar a institucionalização “de uma formação específica especializada e longa” (NÓVOA, 1992, p.18). O controle estatal da profissão não foi recebido passivamente pelos profissionais. O Estado foi contestado em suas atribuições de recrutamento dos professores e de planejamento de currículo das escolas normais. O controle administrativo e ideológico foi questionado: “[...] o recrutamento de técnicos só podem ser feitos pelos iguais [...]” e “[...] mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos [...]”; tais contestações são respectivamente de Adolfo Lima e Tamagnini (*apud* NÓVOA, 1995, p.19).

Em decorrência das reivindicações e da resistência do coletivo docente, em meados do século XIX, surge o movimento de associação de professores, que reivindicava a melhoria do Estatuto, o controle da profissão e a definição de uma carreira. Esse movimento contribuiu para a constituição de um corpo solidário e de uma mentalidade comum. (NÓVOA, 1992, p.19).

Como expressão desse movimento associativo, no início do século XX, os professores ganham prestígio social e situação econômica digna. A escola passa a ser uma grande promessa de progresso e os professores são os seus agentes – “a época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente” (NÓVOA, 1922, p.19).

Na passagem do século XIX para o século XX ocorreu o acesso massivo das mulheres à Educação, a qual se configurava laica, gratuita e para todos. Tal fato resultou no fenômeno denominado feminização do magistério (ABREU, 2006), justificado também pelo entendimento que as qualificações profissionais do docente das séries iniciais estariam mais identificadas com o gênero feminino.

Segundo Tumolo e Fontana (2008, p.161-62), “o vínculo entre a docência, as atividades domésticas e o aspecto vocacional atribuíram ao trabalho docente uma conotação servil e dócil, que o diferenciou das atividades exercidas por outras categorias de trabalhadores”. Esse fato refletiu diretamente no status da profissão, resultando na desvalorização social e salarial.

Outros aspectos a serem destacado na virada do século XIX para o século XX é a forte influência da Psicologia na educação, colocando o foco principal no aluno, e o fato de a ênfase na formação orientar-se pelo domínio das técnicas de ensino e o estudo de metodologias (ABREU, 2002). Tal relevo contribuiu para a formação acrítica do professor, em que se priorizou a ação pedagógica, não havendo espaço para a reflexão filosófica sobre as funções e as finalidades da educação.

Atualmente, os professores vivenciam, de forma simultânea e intensa, todos os dilemas historicamente produzidos no seio da profissão sobre separação hierárquica: os que executam e os que pensam a especificidade do saber docente; o profissionalismo; a desprofissionalização; e a autonomia.

Ainda que os professores não tenham conseguido atingir o patamar de um “profissional”,¹ mesmo assim afirma-se que os docentes têm vivenciado atualmente o processo de desprofissionalização. Sobre este aspecto, Oliveira (2004, p.1.137) afirma que: “Contudo, se o magistério não chegou a constituir-se solidamente com uma profissão, claro está que não deixa de sofrer processos de desprofissionalização.” Nesse processo são subtraídas as condições necessárias de se afirmar o profissionalismo docente, ocorrendo a separação entre a concepção e a execução do trabalho e a respectiva desqualificação do trabalhador, o que remete à constante perda da autonomia.

[...] a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação de elites, também contribuíram para movimentos de desprofissionalização do professorado. (NÓVOA , 1995, p.21)

Atualmente, os professores passam por muitas cobranças em relação ao seu trabalho, com relação ao sucesso escolar do aluno e do sistema educativo. Essas demandas fazem com que o professor experimente novos modos de conceber e exercer a profissão.

O professor vem se constituindo historicamente mais como executor, ora de teorias, ora das propostas de reforma reformas. Contudo, o contexto de inovação pelas reformas tem demandado adaptações e respostas dos professores aos programas. Impõe-se, então, um “compromisso com a educação” e um perfil “autônomo”. A resolução de grande parte dos problemas na Educação remete à participação dos professores, exigindo um alto grau de comprometimento da parte deles. Dessa forma, o sistema escolar está centrado no professor, sendo este o seu agente mais imediato e visível. Sacristán (1992) aponta que, por consequência, há uma “hiper-responsabilização” dos docentes quanto aos resultados de sua prática pedagógica, bem como da qualidade do ensino. Se por um lado as cobranças são muitas, por outro, o status profissional e o reconhecimento social e profissional estão em baixa. Há queixas por parte do professorado quanto às condições de trabalho e os baixos salários, o que se traduz em desilusão, mal-estar, estresse, esgotamento físico e psicológico; portanto, fica patente a crise que se enfrenta na profissão. Tal conflito gera a desmotivação para enfrentar a realidade, intervir e promover mudanças. O absentéismo e o abandono também têm aumentado, frutos da insatisfação (SACRISTÁN, 1992).

A característica dessa intensificação do trabalho, segundo Apple (apud Lourencetti , 2006), é a destruição da sociabilidade entre os professores, aumentando assim o isolamento. Esse é um aspecto que merece atenção dentro do contexto do trabalho docente, pois a instituição escolar favorece o cultivo do individualismo e o isolamento dos professores.

A discussão sobre a profissionalização dos professores traz à tona também a idéia de profissionalidade, dando destaque à dimensão pessoal e subjetiva do trabalho do professor. Seu modo de agir e pensar mobiliza um saber não só de conhecimentos e métodos, mas de intenções, valores pessoais e grupais em embate no ambiente institucional da escola (SACRISTÁN, 1992).

1 De acordo com Enguita (1991), por suas características, o trabalho docente está inserido nas classe das semiprofissões.

Desse modo, levando em consideração esses aspectos levantados sobre a profissão docente, compreender a autonomia dos professores implica compreender a docência como uma atividade profissional que envolve o contexto organizacional e cultural da escola, e seus comprometimentos nas formas de concebê-la e vivenciá-la individual e coletivamente. Compreende-se que é a partir da construção cotidiana, da vivência relacional, da interação entre professores no local de trabalho que eles constroem a autonomia e se desenvolvem profissionalmente.

2. A autonomia vista pelos professores

Para a realização da pesquisa exploratória, selecionou-se uma escola da rede pública municipal de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, em que, inicialmente, foram aplicados questionários. Após a análise dos questionários, de forma a aprofundar o tema, criou-se um grupo focal. Foi observada também uma reunião de grupos de estudos e feita a análise dos registros desses grupos de estudos realizados durante o primeiro semestre de 2009 pelas orientadoras pedagógicas.

Os sujeitos da pesquisa foram (2) dois professores do 1º segmento do Ensino Fundamental e (1) um professor do 2º segmento do Ensino Fundamental. Denominaremos esses professores da seguinte forma: P1, P2, P3. Os participantes da pesquisa foram comunicados sobre os objetivos do estudo e foram solicitadas sua aquiescência e autorização para a aplicação dos questionários e para a formação do grupo focal. A análise dos questionários e das falas do grupo focal está organizada pelos seguintes conceitos: percepção dos professores sobre o ambiente de trabalho; contextos que proporcionam melhor interação entre professores; contribuições da escola na interação entre professores; impedimentos para a realização do trabalho colaborativo; implicações da interação; impressões sobre o grupo de estudos e concepções de autonomia.

Os excertos apresentados a seguir emergiram do diálogo realizado entre professores no grupo focal. Tentou-se retratar o que eles pensam sobre o contexto de trabalho e a autonomia.

• Percepção dos professores sobre o contexto de trabalho

A análise da aplicação do questionário, composto de questões fechadas, remeteu a certo consenso entre os professores sobre a integração ao corpo docente e a não preferência de se isolar de seus pares. No grupo focal, essas constatações foram confirmadas, como percebemos nas falas dos professores P1, P2 e P3:

P1: Na escola tudo o que se faz tem essa ajuda mútua. Infelizmente não é a orientadora [que se procura], é o professor procurando o colega, discutindo sobre o que faz [...].

P2: Têm escolas que acabaram caminhando para esse tipo de trabalho [coletivo], sem a existência do orientador pedagógico e educacional, porque os professores acabaram se apoiando. Mas sem o apoio do professor, um professor apoiando o outro, não tem não [como fazer educação]. Trabalho isolado? Não tem como não.

Indagados sobre qual contexto está o trabalho realizado por eles – se num contexto de interação ou isolamento –, relataram que:

P2: Eu acho que o trabalho cotidiano dos professores está mais no patamar coletivo.

P3: Há cooperação. Há uma parceria, a escola é grande, são dois segmentos, um corre-corre tremendo, muito trabalho, se a gente não se ajudar, a gente não consegue. A gente busca esse caminho, porque se a gente se isolar, a gente não vai conseguir, as dificuldades são maiores. Se a gente consegue conversar, trocar que sejam dois minutinhos sobre “amanhã, tenho que aplicar uma avaliação, tenho dúvidas”, então, a gente vai sempre encontrando meios, procurando sempre abrigo.

A fala do P2 expressa o reconhecimento de que o trabalho dos professores deve ocorrer de forma coletiva, e que a cooperação é bem-vinda devido ao excesso da carga de trabalho e às dificuldades existentes. A seguir, os professores reconhecem e julgam importante a troca de conhecimento acerca do conteúdo com professores de áreas diferentes, a fim de compreender e avaliar melhor o aluno:

P1: Outro foco do assunto é a questão do aluno. Eu como professor de Matemática, tenho uma ótica de determinada área do conhecimento.

P3: É preciso trocar com professor de outra área.

P1: Muitas vezes ele [aluno] tem muitas dificuldades na minha área, mas ele é esplendoroso para ciências, por exemplo. É uma pessoa [aluno] dedicada, mas tem dificuldades. Então avaliar pelo ponto de vista da minha área de conhecimento, eu preciso de outras variáveis, entendeu?

P2: A escola não vai acontecer em momento algum, se nós não estivermos unidos. Essa palavra cooperação, participação, está faltando mais a gente trazer a família pra cá, porque entre nós, colegas, apesar de todo o corre-corre, de toda a falta de tempo, de toda essa rotina da gente, a gente ainda consegue.

Imbernón (2006, p.20) ressalta que os professores não devem ser encarados como técnicos que executam as inovações, mas que deveriam transformar-se em profissionais que participam ativa e criticamente de processos verdadeiros de mudança e inovação, partindo de seus próprios contextos.

Ainda que a mudança seja necessária como forma de superar o tédio ou a frustração causados pela rotinização da prática educativa, uma maneira de revitalizar profissionalmente o professor “é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudança nas instituições educativas” (IMBERNÓN, 2006, p.20). O autor salienta que é preciso também mudanças nas estruturas profissionais e sociais; os professores necessitam de apoio do grupo interno da instituição e da comunidade. Dessa forma, deve se considerar o professor como um

[...] agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2006, p. 21, grifo do autor)

• Contextos que proporcionam melhor interação entre professores

Os questionários apontaram que o horário do intervalo e os grupos de estudos são os momentos em que os professores mais interagem. Os conteúdos dessa interação foram identificados conforme o grau de predominância. Os docentes compartilham com mais frequência as experiências da prática docente, os problemas da classe em que lecionam, a fim de obterem ajuda, e as opiniões sobre o que acontece na escola. Com menos frequência, trocam materiais pedagógicos, compartilham projetos pedagógicos em comum, conversam trivialmente e compartilham insatisfações acerca do trabalho. No grupo focal, os projetos foram citados como um facilitador para que os professores trabalhem de forma colaborativa. Surgiu também a indicação dos conselhos de classe e dos grupos de estudos, porém, este último, com ressalvas, pois a interação entre professores fica prejudicada em decorrência da carga de tarefas burocráticas:

P2, P3 e P1: Hora do recreio.

P1: Nos projetos, quando tem.

P2: Grupos de estudo.

P1: Conselhos de classe.

P2: No grupo de estudo, quando não tem alguma obrigação administrativa para resolver. Por que às vezes até o próprio grupo de estudos inibe quando você vai responder alguma coisa, quando você vai fazer alguma de projetos.

P1: Temos participado de alguns projetos, desde o ano passado a gente se encontra, como o último projeto que envolveu a escola toda, houve bastante integração, dinamizando, até mesmo tirando a gente do espaço de sala de aula, a gente se sente muito isolado ali, muita vezes a gente não quer. Mas o projeto incentiva, força a gente chegar olhar o que o outro tá fazendo, promove essa interação.

É preciso esclarecer que os projetos mencionados pelos professores significam projetos pedagógicos sazonais, em torno de algum tema adotado para que possam desenvolver atividades dentro de suas áreas. Pode-se observar, portanto, que a existência de projetos na escola estudada favorece mais o trabalho de colaboração em equipe, segundo os professores.

Tardif e Lessard (2005) identificaram alguns fatores que facilitam a colaboração entre os professores – dentre eles, destacamos a existência de um projeto coletivo na escola. Segundo os autores, para que ocorra a colaboração entre os docentes é preciso que haja uma filosofia na escola voltada para o trabalho de equipe e para projetos coletivos. O trabalho de equipe parece ser o mais praticado e o mais facilmente realizado, pois várias equipes de professores podem

coexistir bem-integradas na escola. Porém, os projetos coletivos parecem ser mais difíceis de ocorrer, pois demandam unanimidade e tempo para elaboração em coletividade. Quando indagados sobre os grupos de estudos, os professores P1 e P2 declararam que:

P2: No grupo de estudo se discute o que a secretaria manda pra ontem. Que dizer, tem que entregar, tipo hoje ou amanhã. Como hoje vai se refletir, discutir sobre algo, se você tem que entregar amanhã ou no mesmo dia?

P1: E outra coisa, os nossos pedagogos, que eu respeito, nos enchem de coisas que não são o dia a dia da escola. A gente começa a discutir algum trabalho ... tem que discutir a nossa realidade. A gente deixa de discutir coisas importantes, pra ficar discutindo coisas meramente teóricas e se esquece das práticas.

Constitui-se, portanto, um desafio construir uma formação continuada em que sejam contempladas as expectativas dos professores de discussão e reflexão sobre o contexto da escola. Imbernón (2006, p.69) compreende que formação docente é permanente e que tem como princípio o aprendizado do professor de forma contínua e colaborativa.

O autor (*ibid*, p.48-49) considera que tal formação deve ter os seguintes eixos de atuação: a) produzir reflexão prático-teórica pela qual o professor gera conhecimento pedagógico através da prática educativa; b) permitir a troca de experiência entre iguais, a fim de possibilitar a atualização em intervenções e a comunicação; c) união da formação a um projeto de trabalho; d) a formação deve servir como estímulo crítico ante as práticas profissionais (hierarquia, proletarização, individualismo etc.) e sociais (exclusão, intolerância etc.); e) possibilitar a passagem da experiência de inovação (individual e isolada) à inovação institucional. Assim, o conceito obsoleto de formação, pautado na atualização científica, didática e psicopedagógica, é superado por uma nova concepção, em que a formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.

• Contribuições da escola na interação entre professores

No questionário consta uma questão sobre a escola e sua contribuição na interação entre professores. Dois dos três docentes concordam que a equipe pedagógica contribui para essa interação. No grupo focal retratou-se a fragmentação dos tempos e espaços reservados aos professores:

P1. Eu acredito que a instituição oferece momentos. O grupo de estudo é uma oportunidade para a gente discutir, conhecendo a ideia do colega, os conselhos de classe, as reuniões. Momentos como esse em que a gente está discutindo dentro da escola.

P1: Momentos como esse [debate, diálogo] faltam acontecer mais vezes.

P2: Os momentos de sentar pra discutir eles estão dentro do calendário, eles estão previstos, mas a gente precisa de mais, mais oportunidade. Um grupo de estudos por mês? Durante esse período em que nossas coisas acontecem, a gente tem dificuldades, necessidades de discutir, poderia sentar pra trocar, pra discutir, mas acaba que fica na sala de professores, na hora do recreio, a gente acaba conversando na sala dos professores, ou o professor procura um colega dentro do período de aula. Se a gente tivesse mais tempo pra conversar, mais tempo pra discutir, seria melhor.

Tardif e Lessard (2005, p.183) afirmam que as relações entre professores são permeadas de delimitações e negociações, portanto, há uma determinada função pessoal exercida pelo professor em sua classe, mas há também um papel público inscrito na coletividade do trabalho e na escola. Segundo o autor, tal coletividade comporta aspectos informais. Os aspectos formais retratam as reuniões, encontros, jornadas pedagógicas, atividades em comum etc. Os aspectos informais refletem os diálogos na sala dos professores, as trocas de idéias ou de materiais pedagógicos, projetos em comum etc. Os professores P1 e P2 citam tais aspectos e ressaltam que falta tempo para encontros mais significativos.

Sacristán (1992, p.89) aponta como um obstáculo à reflexão na prática educativa, o contexto organizativo, em que os professores trabalham alheios uns aos outros, o que não favorece a partilha de conhecimentos, mas incentiva a manutenção da ordem e disciplina, e facilita a adesão a diretrizes burocráticas.

• **Impedimentos para a realização do trabalho colaborativo**

No questionário, os professores P1, P2 e P3 indicam que a escola não oferece tempo, espaço, organização que favoreçam aos docentes trabalhar de forma interativa.

No grupo focal, a carga burocrática foi enfatizada como uma agravante da subtração do tempo de partilha com colegas e alunos. Foram apontadas também a repetição de tarefas e a intensificação de demandas sobre o professor. Quando o grupo focal teve início, muitos professores ausentaram-se, pois tinham inúmeros relatórios para entregar; esse comportamento serviu como um indicativo da sobrecarga de trabalho que sofrem, e que, diante das emergências, os espaços de reflexão e momentos de troca e diálogo tornam-se quase que uma “perda de tempo”.

P1: Outro aspecto que eu queria colocar, eu acho que nós desperdiçamos nosso tempo com coisas, que digamos assim, sem importância tão relevante. Por exemplo, eu vou bem num pequeno detalhe: eu nesse mês de maio, eu lanço a minha nota três vezes, eu tenho seis turmas, então eu faço o mesmo trabalho dezoito vezes. Eu por exemplo, estou acabando de preencher seis relatórios, relatórios os quais já estão no meu diário. Olha a demanda de tempo. Eu agora poderia estar interagindo com meu aluno. Tô aqui preocupado. Tô atendendo aqui educadamente a sua solicitação (de participação do grupo focal), mas tenho certeza que a coordenadora está lá chateada, porque eu tinha que estar lá ajudando, eu tenho que preencher um relatório que eu já fiz aqui, são horas de formulários de baixo rendimento. Então a gente desperdiça muito o nosso tempo. Eu acho que a gente devia sentar, repensar no sentido de uma nova dinâmica para o nosso trabalho.

P2: Seria o caso de um apoio administrativo. Você lançou uma vez, esse apoio viria e te cobriria, porque realmente você lança num local, lança em outro e outros locais.

P1: A gente perde tempo. Olha esse momento importante que estamos vivendo aqui agora [na escola aconteceu os Jogos Estudantis de Férias], eu gostaria de estar lá. Meu aluno quer me ver lá, eu vejo que isso faz parte da educação. Se eu não estivesse aqui, eu estaria lá fora. Tenho certeza que muitos professores que saíram daqui, não saíram porque foram deselegantes não. Saíram porque estão abarrotados de serviço. A colega aqui não é que ela não queira, participar, mas olha só a quantidade [de Relatórios de Observação a serem preenchidos]. Então a gente entende.

Eu só estou aqui porque eu trabalhei pra burro essa semana, sabe? Por que senão sinceramente, eu faria igual aos colegas. Então voltando ao foco, eu acho que muitas das vezes, essa interação, essa ajuda mútua, enfim, ela é descaracterizada, ela deixa de existir por conta disso, por conta de afazeres que são repetitivos. Eu não vejo necessidade de uma coisa como essa, é um absurdo. Isso aqui [os relatórios] ninguém vai ler, você sabe disso. Entendeu? Olha a demanda de tempo. Tá entendendo? Por falta de técnicos, existe esse tipo de coisa, o trabalho está aí E hoje eu vejo também muita curtidão com a escola, querem que a gente assista o trabalho; querem que a gente participe de lá; querem que preencha diário; tem que entregar outra coisa aqui rápido pra sexta-feira. Como querem isso aí, a valorização?

Tardif e Lessard (2005, p.112) reconhecem a docência como um trabalho burocratizado, cuja execução é regulamentada, e definido por regras administrativas, porém, com margem para a iniciativa e o envolvimento pessoal dos professores. Sendo considerado ainda um trabalho “parcialmente flexível”, pois repousa sobre limites quantitativos e qualitativos, e porque algumas tarefas têm uma duração determinada (aulas, intervalos) e variam de acordo com a duração e a frequência (reuniões, preparação de aulas). Assim, a carga de trabalho configura-se como complexa, além de envolver uma “carga mental”, em que estão em jogo as exigências e as estratégias de adaptação. A complexidade do trabalho aliada a essa “carga mental” pode trazer esgotamento aos professores, os quais não se veem no controle sobre seu trabalho, mas, sobretudo, submetidos a mudanças ocasionais e repentinas.

Para Contreras (2002, p.37), a burocratização serve aos objetivos do Estado na promoção de processos de racionalização, através dos quais se controlam o trabalhador e suas tarefas. Nos professores, os efeitos dessa racionalização são diversos, tais como: rotinização do trabalho, impedimento do exercício reflexivo, isolamento dos colegas. Somada a esses efeitos, a intensificação do trabalho justapõe-se ao processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais. Sem espaço e tempo para encontros, diálogos e trocas de experiências, os docentes reduzem o trabalho a uma espécie de sobrevivência diária diante das tarefas que devem executar.

Destacamos na fala do professor P1: “Eu acho que a gente devia sentar, repensar no sentido de uma nova dinâmica para o nosso trabalho”, o preceito de “resistência em função de interesses individuais e coletivos”, como aponta Contreras (2002, p.39).

• Implicações da interação

O compartilhamento com os outros professores sobre as dúvidas ou as angústias na profissão, foi percebido como dispositivo de alívio de tensão. Outro ponto destacado na fala remete ao reflexo da interação entre professores sobre trabalho pedagógico:

P2: As dúvidas que se tem, as angústias que se sente, você além de poder dividir com o outro a carga, ajuda a aliviar tensão. Se você tem dúvida, você tem dúvida, têm problema e a busca no outro a ajuda para solucionar esse problema, é claro que isso acaba interferindo no seu trabalho, tende a melhorar. Se seu trabalho melhora, o desempenho do seu aluno vai melhorar também.

Para Contreras (2002), a concepção dinâmica de autonomia profissional aponta para a constituição da identidade do professor num contexto de relações. O autor enfatiza que a independência moral e intelectual do professor não deve remeter a contextos de isolamento. Porém, o juízo e a ação devem ser construídos num ambiente de relações pessoais, ou profissionais, no caso dos docentes. Assim, “a autonomia profissional tem a ver com a forma pela qual se estabelecem as relações profissionais, tanto no âmbito da sala de aula quanto em outros campos de relação e intervenção. (*ibid*, p.212)”.

• **Concepções de autonomia**

Por meio do diálogo dos professores, pode-se constatar que a percepção de autonomia está mais próxima da noção de liberdade de agir, domínio de conteúdo, técnicas e métodos. O conceito autonomia também foi tido como muito abrangente, sendo expresso de três maneiras: a) liberdade e capacidade de agir sozinho; b) liberdade para gerir o próprio trabalho; c) liberdade de escolha de conteúdos. Em destaque, foi colocada a necessidade de um melhor “gerenciamento” sobre os conteúdos que o professor ensina, pois a autonomia nessa área foi tida como negativa, acarretando problemas entre os docentes e prejuízos para os alunos.

P2: A capacidade de você fazer sozinho determinadas coisas, se sentir capaz de fazer. O professor tem que ter essa autonomia. Tem que sentir pronto pra trabalhar com a turma dele. É claro que tem que buscar quando não se tem estrutura, porque ninguém é perfeito. Tem que saber administrar quando se está precisando de ajuda. Mas, não pode só ficar esperando, dependendo dos outros.

P1: Eu concordo com a professora (P2) a partir do ponto de vista dela, mas o meu ponto de vista é diferente. Eu acredito que essa autonomia dada ao professor, ela é um pouco prejudicial para o aluno. Quanto ao conteúdo, eu acho que tinha que haver mais gerenciamento sobre aquilo que o professor ensina, porque fica muito pessoal. Eu ensino o que eu quero, o colega meu que dá aula do lado pra outra turma ensina o que ele quer. Eu concordo com o ponto de vista dela (P2). Esse conceito [autonomia] é muito abrangente e em determinados pontos de vista ele é positivo. Tem que ter autonomia? Tem. Eu concordo que o professor tem que ter autonomia quanto à forma de trabalho, mas quanto ao conteúdo tem que haver um maior de gerenciamento. Ensina-se o que se quer na escola pública.

P3: Eu concordo com os dois pontos de vista dos colegas. Ainda mais aqui que a escola tem dois segmentos. Ainda há pouco, ouvimos na reunião a brincadeira do colega dizendo que isso [o baixo rendimento em matemática] a culpa é das professoras do ciclo. O que se espera dos alunos do quinto ano? Que ele chegue na matemática como? Basta saber só as quatro operações? O professor do sexto ano vai receber esse aluno e vai esperar muito mais.

P1: Falta gerenciamento Eu acho que nas escolas deveria haver um coordenador de área, determinada para aquilo, auxiliando com os professores, dividindo o trabalho, analisando junto com os professores as questões, como existe na faculdade os departamentos. Mas não, é tudo largado. Eu que tenho que perguntar: Fulano você está ensinando o quê? Vamos fazer assim, assim e assim?

Contreras (2002, p.23) afirma que a autonomia de professores faz parte dos temas recorrentes em Educação, no entanto, o uso massificado do conceito autonomia acaba

convertendo-o em slogan, sofrendo o desgaste e o esvaziamento de sentido. O autor afirma que, no caso de autonomia, seu uso como slogan evoca ideias, ao que parece positivas, que geram consenso e identidades, porém, “escondem diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente digam o mesmo” (*ibid*, p.23).

O autor afirma que é preciso superar o uso de autonomia como slogan, pois corre-se o risco de apoiar os que exercem tal controle discursivo com o intuito de criar consenso, evitando discussões. O processo de esclarecimento através do debate entre professores sobre o conceito é apontado, por Contreras, como saída para que sejam expostas as diferentes representações, explicitando as consequências dessas acepções e suas projeções na prática profissional e nas políticas educativas.

O entendimento sobre autonomia de professores de maneira mais ampliada remete à “compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de se conceber o docente, bem como as atribuições da sociedade na qual esses profissionais atuam” (CONTRERAS, 2002, p.25).

Constata-se, nas falas dos professores, que a definição do conceito de autonomia é polissêmica, e há implicações para o trabalho e o desenvolvimento profissional. A noção de autonomia que os professores demonstraram encontra-se distante do conceito de autonomia desenvolvido por Contreras (2002), que a concebe como uma qualidade do ofício docente, sendo “uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente quanto dos modos desejáveis de relação social” (p.197).

3. À guisa de conclusão

Contreras (2002), concebe autonomia como relacional, não desvinculada da conexão entre as pessoas com as quais se trabalha, sendo interpretada nas relações sociais.

É nessa forma de entender o exercício profissional que se baseia o desejo de autonomia de todos os envolvidos, e de cooperação (ao menos do entendimento mútuo), como qualidades que se buscam nas formas de interação social e de intervenção profissional. (CONTRERAS, 2002, p.199)

Pelo que se pode concluir pelo relato das professoras desse estudo é fato de que os os professores se vêem como “desintegrados de si” como corpo docente e desagregados também dos projetos da escola. Tais aspectos vivenciados na escola pode indicar a existência de indícios de um certa dificuldade em renovar as práticas escolares ou mesmo, em aceitar a introdução de práticas alternativas, ambas decorrentes de uma vivência de colaboração, coletividade, e colegialidade do trabalho docente.

Imbernón (2002) ressalta que as novas concepções de formação trazem um “conceito de autonomia na colegialidade, e a autonomia dada a cada um dos professores só é compatível se vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional (...)” (p.106).

Tal contribuição teórica nos faz refletir sobre o contexto tenso de trabalho dos professores, uma gama de fatores organizacionais reforçam o individualismo/isolamento docente, que isolados, podem viver tempos de desmotivação e até mesmo de sentimentos de impotência diante da superação dos condicionantes dessa estrutura. As expectativas de mudança e atitude de pensar sobre o próprio ambiente de trabalho ficam anuladas, e o que resta é a opção pelo individualismo.

Essa opção impede a mobilização coletiva para a mudança, enfraquece o “corpo docente” e o esvazia de sentido de comprometimento e de iniciativas voltadas para o desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1995) afirma que os professores devem se assumir como “produtores de sua profissão”, contudo, é preciso considerar os contextos nos quais ele intervém. Até que ponto a instituição escolar pode contribuir para mudar o profissional? A formação, de acordo com Nóvoa, não pode eximir-se de interceder também no terreno profissional. Assim, “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (*ibid*, p.28).

Em síntese, é preciso superar as formas burocráticas e reguladoras de se vivenciar a profissão docente, tão presente nas falas das professoras desse estudo. Acreditamos que compartilhar e produzir os saberes da profissão pode ser um caminho para a resignificação da profissão em contextos interativos, uma vez que mesmo “abarrotados de serviço”, “fazendo o que a secretaria manda”, encontram minutinhos para ajuda mútua, “o professor procura um colega”, porque sem isso não há como fazer educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernandez. “A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”. In: **Teoria e Educação**. n.4, 1991, p.41-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. “O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários”. In: **Reunião anual da Anped**, n.29. Minas Gerais, 2006. *Anais eletrônicos...* Disponível: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm> > . Acesso em: 18 mai. 2009.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissões de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.