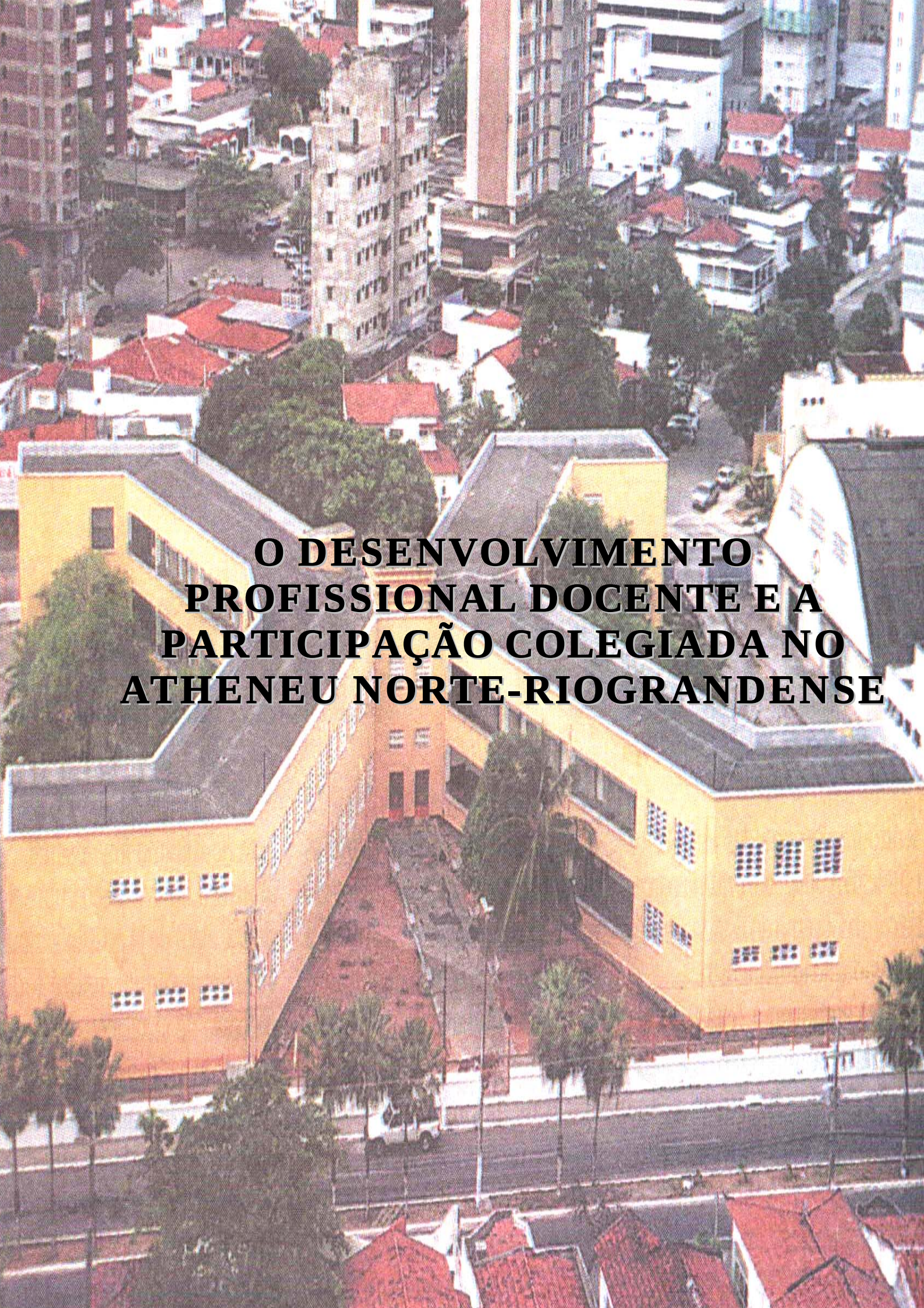

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A PARTICIPAÇÃO COLEGIADA NO ATHENEU NORTE-RIOGRANDENSE

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A PARTICIPAÇÃO COLEGIADA NO ATHENEU NORTE-RIOGRANDENSE

VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Educação.

NATAL/ RN
2006

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A PARTICIPAÇAO COLEGIADA NO ATHENEU NORTE-RIOGRANDENSE

VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Rosália de Fátima e Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profª Dr. Antonio Cabral Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profª Drª Janine Marta Coelho Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba

Profª Drª Betania Leite Ramalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

NATAL/ RN
2006

A minha avó, Isabel Arcanjo de Santana.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir um trabalho como este, lembro de cada momento que passei no decorrer de sua construção. Uma soma de sentimentos me invadiu: alegria por iniciar um curso esperado, preocupação por desejar desenvolver um bom trabalho, responsabilidade para cumprir os prazos. Ao final, alívio, por acreditar que consegui atingir o objetivo do estudo. Para isso algumas pessoas estavam presentes ao meu lado, contribuindo significativamente para que um projeto se transformasse em uma dissertação.

Uma das pessoas mais importantes foi minha orientadora Profª Drª Rosália de Fátima e Silva. Com ela aprendi a pesquisar e a escrever trabalhos científicos. Não tenho palavras que possam expressar o quanto sou grata por todos esses anos que tens acompanhado minha formação acadêmica, com sua profissionalidade, competência, cuidado e amizade.

Minha família, especialmente minha mãe e irmãos me deram todo o apoio possível. Agradeço a Deus por ter pessoas como vocês na minha vida.

Andréa Carla e Rita Gomes foram mais do que colegas de estudos, são companheiras nessa trajetória. Obrigada pela disponibilidade, dicas e trocas bibliográficas.

Claudia Lima, amiga e companheira no PPGED, com quem pude compartilhar das alegrias e angustias, obrigada pela ajuda sempre que necessária.

Ana Karla, minha “comadre” também companheira de mestrado. Obrigada pela sua atenção e amizade sempre.

Agradeço aos professores do Atheneu Norte-Riograndese pelas entrevistas cedidas. Sem elas, não tinha como realizar esse estudo.

Os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, também foram essenciais nesse período de formação, em especial, os professores que participaram dos Seminários de Dissertação I, II, III, e IV: Profª Drª Magna França, Profª Drª Márcia Gurgel, Prof. Dr. Antonio Cabral Neto. Obrigada pela disponibilidade e contribuições para a construção desse estudo.

Aos amigos Tarciano e Amanda, pela disponibilidade ao traduzir o resumo para o inglês.

A César, pela revisão realizada.

Agradeço ainda, a todos aos companheiros de trabalho do Centro de Educação Infantil Profª Marise Paiva. Obrigada pelo apoio e compreensão nos momentos difíceis. Trabalhar com vocês tem sido um grande momento de aprendizagem.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar se existe relação entre a participação docente no colegiado escolar e o desenvolvimento profissional do professor a partir da análise das experiências cotidianas de professores de uma instituição pública da Rede Estadual de ensino na cidade do Natal. Temos como foco principal as possíveis relações entre a ação participativa do professor e o seu desenvolvimento profissional, a partir da participação no Conselho Escolar, considerado por nós como um espaço de coletividade. Para realização da pesquisa utilizamos a Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 1996; SILVA 2002) para analisar os discursos orais de nove professores participantes do Conselho Escolar, considerados como referência principal desse estudo. Ao procurar compreender os motivos que conduziram os professores a escolherem a profissão docente, percebemos a dificuldade de reconhecimento da docência como profissão. Este fato apresenta-se como um obstáculo à perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores. No que se refere às formas de participação dos professores no Conselho e os seus significados, percebemos em primeiro lugar que o sentimento de pertença pode ser considerado um dos fatores determinantes para que o professor participe ativamente das ações colegiadas. Isto por eles desejarem e acreditarem que esse é o melhor caminho para se desenvolverem melhor enquanto profissionais e conseqüentemente melhorar a situação da escola. Em segundo lugar percebemos que o Conselho representa, um lugar de articulação da igualdade entre todos os que formam a comunidade escolar. Ao procurarmos compreender como ocorriam às ações coletivas na escola, os professores demonstram que apesar de compreenderem como deveria ser uma ação coletiva apresentam os elementos de fragilidade desse processo que inibem o desenvolvimento da ação colegiada. Finalmente, ao questionarmos sobre os elementos que contribuiriam para o desenvolvimento profissional docente, os professores apresentam a competência, a ética e valorização profissional, como fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional docente na atualidade.

Palavras-Chaves: Participação colegiada, Desenvolvimento profissional docente, Ações Coletivas.

ABSTRACT

To investigate the relationship that exists among the educational participation of the school board and the teacher's professional development, starting from the analysis teachers of a public institution who teaches daily in the city of Natal. We focused the possible relationships between the teacher's action and their professional development, which includes the participation of the School board, considered by us as a collective space. To accomplish this research we used “Interviews” (KAUFMANN, 1996; SILVA, 2002) to analyze the nine participants, who are teachers' of the school board, and their oral speeches, considered as main references of our study. While trying to understand the reasons that led the teachers to choose her/his educational profession, we noticed the difficulty of recognition of the job of lecturing as a profession. This fact comes as an obstacle to the perspective of the teachers' professional development. In what he/she refers to the forms of the teachers' participation in the board and their meanings, we noticed in first place that the feeling of it belongs one of the decisive factors it can be considered actively for the teacher to announce of the actions colegiadas. This for them to want and they believe that that is the best road for if they develop better while professionals and consequently to improve the situation of the school. In second place we noticed that the school board represents, a place of articulation of the equality among all the ones that form the school community. So, we tried to understand how they happened to the collective actions in the school, how the teachers presented them in spite of what they know, how a collective action should be presented in the elements of fragility of that process that inhibit the development of the overall action. Finally, we questioned the elements that would contribute to the educational professional development; we noticed that the teachers present the competence, the ethics and professional valorization, as factors that contributed at the present time to their educational professional development.

Word-keys: collective Participation, educational professional Development, Collective Actions.

SUMÁRIO

parte i- Introdução: desvelando a problemática 9

parte i- Introdução: desvelando a problemática 10

Agir e desenvolver-se na pesquisa 10

O Desenvolvimento profissional 12

Capítulo II 32

Capítulo II 33

A escolha profissional 33
A docência como profissão 34
Lecionar como obra do destino 39
Não quero ser professor de ensino médio 44
Um papel muito importante na sociedade 49
Síntese integradora 57

Capítulo III 59

Sendo Conselheiro: uma vivência coletiva 59
A participação em atividades coletivas: entre o desejo de mudança e a obrigação 61
Participação *versus* colaboração 70
A ampliação da ação do professor 72

Capítulo IV 77

O Conselho como lugar de esperança 77
A esperança nas decisões 83
Síntese integradora 88

Capítulo V 91

Agindo Coletivamente 91
Coletividade: A busca pelo bem comum 92
Os professores: um “grupo” fragmentado 95
O EU: o individualismo dos professores 98
Nós e Eles: uma “tensão” cotidiana 101

Capítulo VI 106

A competência, a ética e a valorização profissional 106
A competência 107
A ética 112
A valorização do trabalho do professor 115

Considerações finais 122

Referências 130

Anexos 137

PARTE I

INTRODUÇÃO:

DESVELANDO A PROBLEMÁTICA

PARTE I- INTRODUÇÃO: DESVELANDO A PROBLEMÁTICA

AGIR E DESENVOLVER-SE NA PESQUISA

A relação entre participação colegiada e desenvolvimento profissional docente no cotidiano escolar é um tema que desperta nosso interesse em compreender a dinâmica das ações de professores na escola pública e encontrar os sentidos dados pelos docentes às suas ações. Assim, a tentativa de compreender os sentidos e as significações sociais de conceitos, transformados em "palavras de ordem" no âmbito institucional, a partir dos discursos orais de professores, tem nos mobilizado por todo o nosso percurso acadêmico[1].

Desta forma, num primeiro momento, participamos da realização de uma pesquisa onde buscávamos aprofundar a compreensão sobre os conceitos de autonomia, solidariedade e participação, presentes nos discursos políticos educativos relacionados às formas de gestão participativa e à sua prática cotidiana nas escolas da rede pública estadual em Natal (SILVA, 2001a). Percebemos, na ocasião, que os discursos dos entrevistados evidenciavam a existência, no cotidiano escolar, do poder no "fazer da política[2]" (SILVA, 2003a), como um dos fatores que impossibilitam a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas estaduais da capital Norte-Riograndense. Encontramos ainda a existência de micro-centros decisórios[3] no cotidiano escolar, nos quais podemos identificar quatro tipos de espaços decisórios, caracterizados por Silva (2003 a; 2003 b) como *espaço aberto, espaço fechado, espaço invadido, espaço excluído*.

---

[1] Interesse iniciado, especificamente, com a nossa inserção em um grupo de estudos e pesquisas como aluna de iniciação científica, participando do desenvolvimento do projeto intitulado *O processo de decisão no cotidiano escolar: as imagens e sentidos da autonomia, solidariedade e participação*. Esse projeto é desenvolvido pelo grupo de estudos e pesquisas *Imaginário, Políticas e Educação,* vinculado à base de pesquisa *Formação e Profissionalização Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.*

[2] De acordo com Silva, o poder no "fazer da política" se caracteriza pela lógica de favores e como atributo das relações inerentes às interdependências entre os indivíduos" (SILVA, 2003a, p.10).

[3] Os micro-centros decisórios constituem-se por pequenos espaços de decisão no interior da escola. Esses espaços geralmente se apresentam nas formas de conselhos ou colegiados escolares.

Ao perceber a existência desses elementos na instituição escolar, algumas questões nos conduziram à realização de uma segunda pesquisa, que nos possibilitou a produção de nossa monografia de conclusão do curso de Pedagogia, na tentativa de procurar compreender os sentidos de participação e decisão, presentes no cotidiano da escola, assimilados pelos representantes de diferentes segmentos que formam a comunidade escolar: pais, professores, alunos, equipe técnica, apoio técnico e direção. Verificamos, então, que esses representantes não atribuem um sentido democratizador e político à participação nas decisões escolares, pois, para eles, tal participação significa apenas um trabalho rotineiro, como comparecer a reuniões pedagógicas e desenvolver projetos no dia-a-dia da instituição.

Descobrimos, ainda, alguns motivos que contribuem com a não-participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola: a relação comunidade escolar/ comunidade local e as dissonâncias em relação ao tempo-espaço no cotidiano do Atheneu Norte -Riograndense (OLIVEIRA, 2004). Todos esses resultados, sumarizados, nos fizeram observar, por um lado, a importância e necessidade de abertura de espaços decisórios que permitam a participação de todos os segmentos da comunidade no processo educativo, tanto para o desenvolvimento da instituição escolar, quanto para o desenvolvimento de todos aqueles que estão envolvidos na escola. Por outro lado, colocou-se como uma necessidade conhecer mais uma faceta nas vivências dos professores na escola: a relação entre participação colegiada e o desenvolvimento profissional docente.

Diante disto, nosso objetivo neste trabalho é procurar investigar se existe relação entre a participação docente no colegiado escolar e o desenvolvimento profissional do professor, a partir da análise das experiências cotidianas de professores de uma instituição pública da rede estadual de ensino na cidade de Natal. Temos como foco principal de nosso estudo as possíveis relações entre a ação docente e o desenvolvimento profissional dos professores participantes no colegiado escolar, o qual consideramos um espaço de coletividade. Para isso, partimos de uma questão que norteia todo o nosso estudo: a participação colegiada marca diferenças, ou seja, pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor?

Na seqüência, apresentamos as dimensões de análise da nossa pesquisa, bem como as indicações necessárias à compreensão do percurso metodológico escolhido. Mais que introduzir, temos como intenção apresentar, de imediato, um quadro mais amplo da problemática ao leitor.

O Desenvolvimento profissional

Tratar de desenvolvimento profissional significa, para nós, discorrer sobre a ação docente no percurso do exercício de sua profissão. Partimos da compreensão de que o exercício profissional se constitui como condição indispensável para a consolidação do ser professor; é quando são colocados em prática os elementos obtidos nos momentos de formação, seja essa inicial ou continuada. Consideramos ser no momento do exercício da profissão, que o docente poderá mobilizar os saberes oriundos da formação, assim como transformar e criar novas estratégias de ensino que se adeqüem melhor à sua realidade. É na prática que essas mesmas estratégias serão confrontadas, consolidadas, ressignificadas ou abandonadas.

Sem essa prática, o professor não terá como obter as experiências que só um espaço educativo pode proporcionar, ou seja, é através dela que docente pode obter um "espaço autônomo, um espaço que é seu, onde ele possa transitar com certa liberdade" (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p. 54). E ainda, um lugar no qual a sociedade pode reconhecer o seu valor, a importância e a necessidade de seu trabalho. É na prática docente que se caracteriza a sua profissionalidade, podendo ser compreendida como "estado" e "processo", no sentido de ser a "racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional" (RAMALHO, NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p.53). Dessa forma, o trabalho docente se configura, entre outros fatores, na construção e reconstrução de concepções e crenças, a partir do contato com a dinâmica de uma organização educacional e institucional. Isso constitui um conjunto de elementos em rede, como as experiências com as relações sociais num contexto educativo, com um currículo e projetos pedagógicos.

Por isso, essa ação docente que tratamos não deve ser compreendida apenas como uma prática qualquer, uma ação pela ação. Pois reconhecemos que nessa ação devem estar implícitos saberes, valores, conhecimentos e capacidades. Em conseqüência, a importância da ação docente que enfatizamos nesse estudo, é o movimento de um repertório de recursos: conhecimentos, habilidades, saberes, capacidades cognitivas e relacionais, entre outros. Sendo assim, para que haja um desenvolvimento profissional no professor não é suficiente o investimento apenas na formação inicial. Este é um momento de formação, uma "etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro

professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino" (GARCIA, 1999, p. 25).

Encontramos em alguns autores uma ampla discussão sobre o que vem a ser o conceito de "desenvolvimento profissional"; todavia, procuramos refletir sobre essa questão a partir da compreensão de alguns autores como Garcia (1999), Imbernón (2004), Thuler (2002) e Ramalho, Nunes e Gauthier (2003). Em Garcia (1999), podemos encontrar diversos fatores que, unidos, podem caracterizar o que significa o desenvolvimento docente. Entre eles destacamos a iniciativa para a pesquisa, a ampliação das competências, atitudes, compreensão, conhecimentos e ação em funções atuais ou futuras.

Para Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) o desenvolvimento profissional é um processo educativo direcionado não só para formar "competências teóricas", mas também para desenvolver atitudes e valores que permitam, aos professores em formação, uma melhor atuação no futuro como profissionais da educação. A formação inicial nesse sentido é o ponto de partida, a base da profissionalização docente, devendo "contribuir para o futuro profissional aprender a mobilizar saberes e atitudes profissionais dentro de um projeto de formação" (RAMALHO; NUNES; GAUTHIER, 2003, p. 108).

Ao afirmar que "a formação inicial é um elemento essencial e de base, ressaltamos não ser o único responsável para que o desenvolvimento profissional do professor seja bem sucedido", Imbernón (2004, p.46) nos fornece a pista, ou seja, a diretriz deste trabalho. Para esse autor, tal desenvolvimento deve ir além dos limites de uma formação inicial, pois nele deve ser reconhecido o caráter profissional específico do professor e a necessidade de um espaço onde o docente exerça sua profissão, onde ele seja capaz de planejar e gerir o processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, o desenvolvimento profissional também não deve ser compreendido dentro dos limites da formação continuada, embora esta seja também um fator necessário nesse desenvolvimento. Esse tipo de formação, como o próprio nome já demonstra, é aquela oferecida para aqueles que já exercem a profissão docente, partindo do pressuposto de que esses professores já obtiveram uma formação básica que necessitam "aprimorar" ou "receber" conhecimentos sobre determinadas áreas não conhecidas, ou que apresentam fragilidades em relação ao processo de ensino.

Garcia (1999), afirma que o objetivo dos cursos de formação continuada corresponde ao exercício do professor em relação ao domínio das competências por eles já apreendidas, melhorando sua conduta profissional diante do processo de ensino, entre outros. O referido autor destaca alguns pressupostos desse tipo de formação:

- Melhoria na conduta e técnicas didáticas que precisam ser colocadas em prática pelos professores;
- Aprendizado de novas estratégias de ensino, para serem postas em prática em sala de aula.

Imbernón (2004) acrescenta ainda outros pressupostos:

- Aprender através da reflexão, de forma individual ou coletiva, a solucionar situações problemáticas oriundas da prática;
- Aprender em um ambiente que permita uma melhor interação social, onde possam ser compartilhados os problemas, sucessos ou fracassos com os demais profissionais, e assim, desenvolver uma predisposição crítica nos professores sobre sua própria prática educativa.

Apesar de serem inúmeras as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor, essa formação de nada valerá se o docente não agir a partir dos conhecimentos adquiridos. Ela auxilia o professor em sua ação, mas não pode ser concebida como única responsável pelo desenvolvimento profissional do docente.

Ressaltamos, ainda, que o desenvolvimento profissional também não pode ser compreendido apenas como a execução de uma atividade docente. Apesar de acreditarmos que a prática do professor é fator fundamental para que haja o desenvolvimento profissional, essa prática não se limita ao fazer do dia-a-dia, o fazer pelo fazer, a realização de atividades rotineiras que não permitem ao professor refletir sobre si mesmo e sobre sua ação. Isso é um fator que nos preocupa enquanto educadores, pois é muito comum encontrarmos nos contextos escolares pessoas que realizam atividades docentes sem nenhum tipo de formação na área educacional, que agem sem conhecer os significados de suas próprias ações. Também é comum encontrarmos professores que, apesar de terem formação na área, não consideram a necessidade da relação entre os saberes considerados teóricos com a prática para o desenvolvimento de seu trabalho, por serem estes considerados como um conhecimento fora da realidade da escola.

Discursos sobre a existência de um distanciamento grande entre os saberes teóricos disciplinares[4] e práticos tornaram-se comuns entre os professores, como afirma a professora

[4] De acordo com Gauthier (1998, p.29), os saberes disciplinares são produzidos por cientistas e pesquisadores nas diversas áreas científicas. São ministrados nos cursos de formação profissional e em departamentos universitários. Tais saberes “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saber”. Ensinar nesse contexto exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina.

Malu[5], uma das professoras entrevistadas, quando indagada sobre a profissão docente: “A teoria é uma coisa, mas na realidade, é tudo diferente”. São discursos como esses que podem mostrar o exemplo da concepção de muitos professores em relação aos saberes acadêmicos, fazendo-os acreditar que a experiência através da prática é suficiente para o exercício profissional.

A prática profissional, distanciada do contato e das relações estabelecidas entre os saberes docentes[6], inibe que estes venham a desenvolver uma ação que parta da reflexão, considerando esta como “capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (ALARCÃO, 2000, p.175), no qual tem como base a vontade, o pensamento, as atitudes de curiosidade, a busca pela verdade e justiça, a auto-crítica, entre outros.

O professor reflexivo, para Alarcão (2000) tem a sua ação como objeto de reflexão, preocupa-se com a construção de seu saber a partir da reflexão sobre sua prática, sobre sua capacidade de gerir suas atividades. Por isso, é essencial que o professor reflita sobre sua experiência profissional, sobre sua ação e seus mecanismos. O professor deve refletir sobre os fundamentos de sua prática e agir de acordo com esses fundamentos (ALARCÃO, 2000). Entretanto, se o desenvolvimento profissional docente não pode ser concebido nos limites da formação inicial, da formação continuada, nem tampouco das suas experiências práticas, o que vem a ser esse desenvolvimento profissional?

O desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como um “conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional” (IMBERNÓN, 2004, p.44). Entre esses fatores, o autor destaca a importância de que haja melhorias na formação profissional, nos níveis de participação, no clima de trabalho, na melhoria salarial, na legislação trabalhista, dentre outros que apresentam um papel decisivo para esse desenvolvimento. Em suma, o desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido ainda como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente da pesquisa e da gestão (IMBERNON, 2004, p. 45).

Thuler (2002), por sua vez, destaca que diante das inovações do contexto educativo, faz-se necessário que os professores não sejam mais considerados como professores em formação, mas como atores plenos de um sistema no qual eles devem contribuir para sua transformação. E para isso, o docente deve mobilizar o máximo de suas competências

---

[5] Estamos utilizando nomes fictícios para os nossos entrevistados. O quadro de entrevistados pode ser encontrado na página 28.

[6] A discussão sobre os saberes docentes pode ser encontrado na página 52 do capítulo 2.

fazendo o que for preciso para “captar, gerir, em sua complexidade e no detalhe, os processos de transformação dos sistemas educacionais” (THULER, 2002, p.109).

O desenvolvimento escolar constitui um fator contribuinte para o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, Thuler (2002, p.91) destaca que, com esse desenvolvimento, a escola pode “comprometer o conjunto de atores envolvidos em uma exploração coletiva e cooperativa, fundada na análise e no desenvolvimento de práticas”. Assim como o desenvolvimento escolar, pode ser destacado ainda o desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas, a elaboração e implementação de projetos de estabelecimento, a cooperação contínua em uma organização, a análise e regulação de situações educativas complexa e a sensibilização para os objetivos e desafios das reformas educacionais.

Em Ramalho, Nunez e Gauthier (2003, p. 68), encontramos um conceito que se aproxima mais do que compreendemos sobre o que seja desenvolvimento profissional: “capacidade da autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto de mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional”. Esse desenvolvimento pode ser considerado como um sistema complexo que integra âmbitos individuais e coletivos, e ainda como processos de promoção da categoria profissional: econômicos, políticos, éticos e de *status* social.

Partindo, da compreensão desses conceitos, consideramos o desenvolvimento profissional como um movimento contínuo de tudo que corresponde ao trabalho docente, uma ação que se modifica e ao mesmo tempo se renova de acordo com a dinâmica da vida cotidiana. E nela, esse movimento pode ser representado como se fosse composto de ciclos que se inserem em ciclos mais largos, começando e recomeçando a todo tempo. Nessa ação devem estar implicados fatores como os apresentados na figura a seguir:

Ilustração 1: Ciclos implicados no desenvolvimento profissional

Ilustração de nossa autoria 1

Nesse movimento, os elementos relacionados na figura unem-se aos que emergem no cotidiano, tornando-se implicados uns com os outros, em uma dependência mútua que em conjunto contribui para o desenvolvimento profissional do professor.

Assim, pesquisar sobre a ação docente a partir do ambiente “natural” onde sua prática ocorre - a escola - pode revelar as formas particulares de como cada professor percebe e interpreta a realidade, ou seja, os seus processos de atribuição de significados que se revelam por meio da linguagem e de outras formas de comunicação dentro de um contexto específico. Por isso, é de fundamental importância a investigação sobre os significados atribuídos pelo professor às suas ações, práticas e relações que são forjadas no cotidiano escolar e que podem influenciar na sua forma de ser e de se desenvolver enquanto profissional.

Portanto, o desenvolvimento profissional trás consigo um conceito de coletividade, de participação, de autonomia profissional, e por essa razão não podemos pensar em desenvolvimento do trabalho docente sem considerar esses fatores. Tratar de desenvolvimento da docência e sua relação com a participação colegiada nos conduz a

refletir sobre a construção coletiva das significações do que é ser um profissional docente no contexto escolar, nas suas formas de ação e atuação na instituição educativa.

A participação colegiada

Devemos considerar de um lado o fato de que, se observarmos a compreensão dos autores citados no primeiro item sobre o que seria o desenvolvimento profissional, podemos perceber que esse desenvolvimento aparece como mobilização de vários fatores, como formação profissional, níveis de participação, clima de trabalho, melhoria salarial, entre outros comuns aos conceitos atribuídos por eles.

A mobilização, portanto, é o próprio movimento do desenvolvimento, e por isso, é um termo que não podemos definir. Ela se caracteriza como indefinida porque não pode ser estagnada, pois segue o ritmo da vida cotidiana, do movimento da própria ação humana e das formas como o professor percebe, significa e resignifica a sua realidade.

Por um outro lado, se compreendemos a escola como uma obra social construída coletivamente pelos professores que dela participam (PENIN, 1989), podemos considerar o seu cotidiano como uma realidade constituída por uma ordem de objetos, interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que formam um mundo coerente (BERGER; LUCKMANN;1985). Essas significações atribuídas pelo professor à sua realidade podem revelar seu imaginário sobre seu Eu, sobre sua relação com o Outro e com a sociedade (CHARLOT, 2003).

Assim, é na vivência cotidiana dos professores na instituição educativa que se reflete a multiplicidade dos fatores que determinam a escola, e tal fato torna demasiadamente ampla a pesquisa de todos os fatores que formam o cotidiano escolar. Dessa forma, dentre as inúmeras ações e relações estabelecidas pelos professores, procuramos enfatizar, no presente estudo, as ações participativas, compreendidas como ações que possibilitam que o professor amplie sua atuação enquanto professor ativo, capaz de construir e organizar coletivamente as propostas e projetos da escola, de conhecer com mais intensidade a dinâmica da instituição escolar e assim implicar-se no processo de mudança e inovação educativas a partir do contexto em que está inserido.

Nessa perspectiva, o Conselho Escolar surge como um meio possível para que o professor amplie sua atuação na instituição em que desenvolve seu trabalho, um espaço no qual pode construir coletivamente a identidade escolar, onde o professor tem voz para reivindicar e tomar decisões, assim como um lugar de discussão contínua sobre as

problemáticas que surgem no dia-a-dia da escola. Essa participação no colegiado não é algo que pode ser transmitido, mas vivenciado; é uma atitude, um comportamento que só pode ser concebido em sua própria realização.

A discussão sobre a participação docente em atividades coletivas nos remete a tratar, em primeiro lugar, da necessidade da comunidade de professores de participar das discussões, da construção e organização coletiva das propostas e dos projetos da escola, o que corresponde atualmente a mais uma atitude necessária para o desenvolvimento da profissão docente. Isso requer que o professor transforme-se em um profissional que tem como direito participar de forma ativa e crítica no processo de mudança e inovação educativa, a partir e no contexto em que está inserido (IMBERNÓN, 2004).

Sendo assim, o desenvolvimento profissional do professor deve apoiar-se em suas necessidades e na abertura de oportunidades para que o docente, coletivamente, possa confrontar os pressupostos e as crenças que são subjacentes à sua prática através da discussão grupal. Dessa forma, esses profissionais podem evitar modismos e implementações cegas de novas formas de ensino, organizando-se em uma comunidade que discute e desenvolve seus propósitos coletivamente ao longo do tempo (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p.67).

Um outro aspecto da discussão sobre a participação docente em atividades coletivas refere-se à necessidade do desenvolvimento de todos os que trabalham em uma instituição educativa como elemento fundamental ao desenvolvimento profissional. Esse desenvolvimento possibilita a integração aos processos que melhoram a situação de trabalho, ao conhecimento profissional, às habilidades e atitudes dos trabalhadores, etc. Neste sentido, esse conceito inclui as equipes de direção, equipes de organização pedagógica e professores.

Desse modo, a implementação de novas práticas que envolvam todos os educadores – baseadas na colegialidade como mecanismo de participação democrática da profissão – permite vislumbrar novas formas de entender a profissionalização e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o necessário conhecimento profissional, a instituição escolar e sua organização.

Por isso, é preciso promover nas escolas um clima /cultura de colaboração que deve centrar-se em criar participação, no sentido de tomar decisões compartilhadas, de delegar, de formar equipes, de trabalhar com professores (IMBERNÒN, 2004). Discutir sobre a participação para o desenvolvimento profissional docente implica em tratar da mudança no profissional, e nos contextos em que ele intervém.

Em Contreras (2002), pode-se observar mais um aspecto sobre a participação para o desenvolvimento profissional do docente. Ao discorrer sobre as mudanças no professor e no seu contexto (referindo-se à instituição escolar), ele afirma que o discurso da participação docente como requisito para a sua profissionalização tem um sentido ambíguo. Para ele, são "discursos utilizados pelo Estado em épocas de reforma, como modo de assegurar a colaboração do professor na implementação de suas políticas no interior da escola e assim, anular qualquer possibilidade de resistência a suas propostas" (CONTRERAS, 2002, p.66).

Portanto, esses discursos utilizados pelo Estado alegam proporcionar formas de desenvolvimento profissional no trabalho para o professor. Essas propostas não partem do contexto real dos professores, nem das suas necessidades; são diretrizes e orientações elaboradas fora das instituições escolares e aos docentes cabe apenas o dever de implementar em seu contexto as diretrizes pré-estabelecidas.

Segundo Contreras (2002) a participação colegiada entre os docentes, ainda que regulamentada oficialmente, legitima-se como um forte aspecto do profissionalismo docente, de modo que se cria uma forma de obrigatoriedade do trabalho voluntário com os demais educadores. Para esse autor, a participação se constrói como um requisito do profissionalismo responsável, de tal forma que a não participação se tornaria uma falta de profissionalismo.

Outro aspecto que podemos destacar sobre a participação colegiada está relacionado ao dinamismo necessário ao docente profissional, a participação na administração escolar, ou seja, na gestão escolar. O discurso sobre a participação relacionado à profissionalização é ressaltado dentre as dez novas competências para se ensinar. Perrenoud (2000), afirma que a participação, profissionalização, responsabilização, autonomia de gestão e projetos de instituição são temas que designam alternativas ao bom funcionamento da escola.

O professor competente para Perrenoud (2000, p. 13) é "aquele que julga, avalia e pondera, acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma convenientemente e adequada". Em outros termos, participar da administração, significa, atualmente, participar da gestão - forma mais ampla de organização escolar – proporcionando que o docente conheça como se organiza o processo educativo de forma mais abrangente no interior da escola.

Nesse sentido, as decisões tomadas pelos docentes não se restringem aos limites de suas salas de aula, mas ocorrem em contextos mais amplos de influência e de determinação. A competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão, de forma que as decisões devam ser tomadas no cotidiano escolar. Pois é nesse contexto que

os docentes condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como a sua capacidade de intervenção nos diversos âmbitos da instituição educativa (CONTRERAS, 2002).

Esses aspectos relacionados indicam que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades. Dessa forma, dificilmente o docente pode desenvolver sua competência sem exercê-la. “[...] Um professor não pode ser competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elaborar juízos que justifiquem suas intervenções” (GIMENO; PEREZ GOMES, 1998, p.15). Essa responsabilidade profissional torna-se uma atitude de coletividade do docente, uma vez que ultrapassa o âmbito do ato individual, do compromisso restrito ao processo de ensino e se amplia para o coletivo, englobando a totalidade dos processos educativos dentro da instituição escolar.

Dessa forma, o discurso da participação colegiada como elemento que constitui o ser profissional torna tais fatores indicativos de responsabilidade para com a profissão no interior da escola. Sendo assim, “a profissionalização atua como modo de garantir a colaboração sem discutir os limites da atuação” (CONTRERAS, 2002, p.67). Por isso, faz-se necessária a ação docente direcionada para atitudes participativas e para o interesse em decidir e discutir coletivamente sobre as questões que surgem no cotidiano escolar.

O Conselho Escolar surge, então, como um meio capaz de promover a participação dos professores nessas discussões, assim como pode caracterizar-se como um espaço de decisões coletivas, e de relações de trocas de experiências, capaz de contribuir para a superação da prática do individualismo e do grupismo, na medida em que agrega de cada um dos setores (escola e comunidade) os seus interesses específicos que devem ser unificados em prol do projeto da escola (ABRANCHES, 2003).

No que corresponde às suas funções, podemos destacar a de caráter deliberativo referente à tomada de decisões no que diz respeito às diretrizes e linhas de ação que devem ser desenvolvidas na escola. As funções de caráter consultivas são referentes à emissão de pareceres sobre situações diversas, sejam elas relacionadas aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, ou a levantamentos de propostas para solucionar problemas e desenvolver projetos na instituição (ABRANCHES, 2003).

Sendo assim, a participação no Conselho Escolar significa a busca pelo interesse do bem comum, em função de objetivos que conduzam à resolução dos conflitos decorrentes do cotidiano da escola. A dinâmica desse órgão colegiado adquire forma a partir das relações e das ações de seus atores, em um processo de construção coletiva de saberes, de luta e conquista de um grupo.

A colegialidade, nesse sentido, pode ser percebida como uma experiência de aprendizagem mútua, onde os professores coletivamente estão em continua relação com o saber e aprender, pois, como afirma Charlot (2003, p. 33) "Não existe saber (de aprender) senão quando está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo". Para esse mesmo autor, a educação supõe a relação com o Outro, pois ela não existe sem algo de externo, o "a quem educar". Esse outro "é um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas, etc.; é também um outro ser humano (ou vários)" (CHARLOT, 2005, p. 77).

A importância da participação colegiada no cotidiano escolar estende-se ainda nas questões político-educativas, embora não seja essa uma discussão a ser aprofundada nesse estudo, pois envolve temas como descentralização do Estado, lutas por participação popular no espaço público, e amplas reformas educacionais ocorridas no Brasil, principalmente na década de 1990. No entanto, não podemos deixar de destacar alguns pontos relevantes para que possamos compreender os discursos políticos-educativos sobre a necessidade de implementar esse tipo de espaço coletivo no cotidiano escolar.

Em primeiro lugar, podemos destacar o que a Constituição Federal Brasileira de 1988 determina no Artigo 206, Inciso VI[7]: a participação social de forma representativa no âmbito público, ocasionando uma intensificação no debate em torno da participação da sociedade na elaboração das políticas públicas educacionais.

Em conseqüência das diretrizes constitucionais, a participação por meio de colegiados é assegurada ainda através da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394/96[8], que define como princípio a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto político pedagógico e de toda a comunidade escolar em conselhos escolares. Assim, acompanhando a Constituição Federal e a LDB nº 9.394/96, as constituições de vários estados, assim como a lei orgânica de muitos municípios, adotaram o princípio da gestão democrática / participativa, no que diz respeito à escola pública. A partir de então, intensificaram-se as ações visando à ampliação da participação coletiva no cotidiano escolar.

---

[7] A Constituição Federal assegura "A participação efetiva dos diferentes agentes econômicos envolvidos em cada setor da produção" (art. 198, III e art. 194, VII). E ainda, nos casos da assistência social e das políticas referentes à criança e ao adolescente, quando a participação da população se dá "por meio de organizações representativas" (art. 204, 22).

[8] Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme dos seguintes princípios:
I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, art. 14).

Dentre as ações, destacamos a criação do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que tem como objetivo principal oferecer subsídios para a implementação desses conselhos nas escolas a fim de facilitar a compreensão da comunidade escolar acerca do significado dos mesmos na gestão da educação (BRASIL, 2004, p.13). A ênfase nessa forma de participação social nas instituições escolares tem sido colocada como um "dever do cidadão" que, responsável pela educação, pode contribuir para a melhoria da qualidade das escolas públicas brasileiras.

Dessa forma, a participação do "cidadão" nas decisões escolares garantiria o exercício da democracia no contexto escolar, de acordo com o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. A forma de colegiado significa o "exercício do poder por um coletivo, por meio de deliberação plural, em reunião de pessoas com o mesmo grau de poder" (BRASIL, 2004, p.13). Considerando o sentido atribuído pelo programa, podemos então entender que os profissionais da educação, independente da função que exerçam na escola, são agentes capazes de transformar a instituição escolar, aqueles que, com a força da coletividade, têm poder para lutar por melhores escolas, melhores trabalhos, enfim, por uma melhor educação.

Para Thuler (2002), as ações coletivas, denominadas por ela como cooperativas, geralmente aparecem como grandes responsáveis pela eficácia das escolas, e ainda como eixo principal de muitas reformas educativas. Por isso que, em escolas nas quais os professores coletivamente têm se preparado para enfrentar as incertezas e os conflitos que acompanham inevitavelmente toda mudança de prática, esses profissionais não apenas apresentam melhor desempenho, mas também conseguem desenvolver progressivamente competências coletivas, que complementam e reforçam as competências individuais das pessoas.

Ressaltamos, finalmente, que a investigação por meio do Conselho como espaço de coletividade, nos conduz à percepção de como o professor tem construído e reconstruído suas concepções, atitudes, valores e saberes referentes à sua ação no cotidiano escolar, assim como nos permite perceber, a partir desse coletivo, as relações que explicitam os significados que os professores atribuem ao que seja seu próprio trabalho. Ao procurarmos perceber a importância da participação docente no Conselho Escolar, tentamos compreender com maior veemência como essa participação pode contribuir para um melhor desenvolvimento docente, e conseqüentemente, para o êxito das ações pedagógicas e melhoria da estrutura organizacional da escola.

Percurso metodológico da pesquisa

Investigar a partir dos discursos dos professores sobre suas vivências participativas em uma instituição de ensino nos remete a uma imagem descrita por Berger e Luckman (1985), que pode representar aquilo que sentimos ao iniciarmos a pesquisa para a realização desse trabalho:

> Meu conhecimento da vida cotidiana tem a qualidade de um instrumento que abre caminho através de uma floresta e enquanto faz isso, projeta um estreito cone de luz sobre aquilo que está situado logo adiante e imediatamente ao redor, enquanto em todos os lados do caminho continua a haver uma escuridão (BERGER, LUCKMANN, 1985, p. 66).

Nesse cotidiano da escola encontram-se presentes múltiplos fatores que o constituem, múltiplas formas de ser, agir, perceber e interpretar o que será considerado como realidade pelo professor (BERGER; LUCKMANN, 1985). Isto pode demonstrar nossa atitude de constante curiosidade com que estaria por vir, de descoberta após descoberta, que nos acompanhou por todo o nosso percurso de pesquisa e análise do que foi encontrado em campo. Todavia, na medida em que avançávamos, percebíamos que procurar compreender os sentidos dados pelos docentes às suas vivências participativas no cotidiano da escola era algo complexo, cujas dimensões apresentadas nos levava a outras ainda obscuras.

A construção do nosso objeto de estudo requeria que tivéssemos uma percepção capaz de captar relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, assim como realidades que se apresentam ao mesmo tempo solidárias e conflitivas. O respeito à diversidade e, concomitantemente, à unidade, é um critério necessário para o desenvolvimento de um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, ALMEIDA, CARVALHO, 2005).

Ressaltamos o fato de não podermos conhecer todos os aspectos implicados nas vivências cotidianas, pois nem tudo está explícito, “às claras”, nem tudo o que é pensado é dito, nem mesmo as nossas intenções ou mecanismos. Podemos dizer então que essa realidade se apresenta como um mundo subjetivo, que tem origem em nossos pensamentos e ações, um mundo no qual participamos juntos com os outros professores (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Sendo assim, para que possamos compreender os elementos que formam a realidade do cotidiano escolar - a partir das falas dos professores nele implicadas - precisamos estar

atentos à relação entre o indivíduo, o outro e a sociedade no qual o professor se insere. É nessa relação que o professor se constrói, como afirma Charlot (2005). Nela o professor se apropria de um patrimônio humano através da mediação com o outro, e nessa atividade dão sentido à sua ação. Assim, essa relação pode ser considerada não apenas uma relação com o mundo, com a sociedade, mas também uma relação com o saber, pois, ainda de acordo com Charlot (2000, p.45):

> A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo [...] é um conjunto das relações que o professor estabelece com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa [...] é conseqüentemente uma relação com a linguagem, com a relação de tempo, com a atividade no mundo e sobre o mundo [...].

No cotidiano está representado o mundo que está em nosso alcance, no qual podemos exercer relações com seus objetos, valorá-los, modificá-los. Um mundo com múltiplos sentidos e que é animado por nossas motivações. Isto é o que dá significado à ação humana: a sua relação com os valores que se atribui aos objetos (CASAL, 1996).

Assim, nosso interesse em enfatizar questões que envolvem o cotidiano, justifica-se por tratar das relações entre as subjetividades dos professores (onde está implícita a relação entre o eu – nós – outros), suas ações e interações dentro do contexto social, no qual elas emergem.

No entanto, para que possamos perceber essas relações, partimos da palavra dos professores inseridos no cotidiano escolar, por considerar ser esse um caminho capaz de nos conduzir a compreender os fatores que constroem a realidade cotidiana e a perceber aquilo que tem significado e valor para o professor.

Conforme afirma Berger e Luckmann (1985), a linguagem tem a capacidade de transcender o aqui e agora, é capaz não apenas de construir símbolos abstraídos da experiência diária, mas pode ainda retornar a esses símbolos, apresentando-os como elementos objetivamente reais no seu contexto.

Sendo assim, consideramos a compreensão dos sentidos que os professores atribuem à sua realidade, como uma forma privilegiada de conhecer a ação humana. Esses sentidos captados e compreendidos através da palavra do professor são os que sustentam a compreensão explicativa do social.

Por isso, para a realização desse trabalho, partimos das orientações metodológicas da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1996; SILVA, 2002), por considerá-la uma

metodologia que pode nos possibilitar a compreensão da multiplicidade dos sentidos que os professores atribuem à sua ação na sociedade. No que se refere a este trabalho de pesquisa, procurávamos os sentidos dados à relação entre a participação docente no colegiado escolar e o desenvolvimento profissional em uma instituição pública da rede estadual de ensino na cidade de Natal.

Nesse processo, a metodologia da entrevista compreensiva revela-se adequada, pois tem o discurso oral do indivíduo como elemento principal, nos proporcionando a interpretação dos sentidos e valores explicitados pelos professores à sua ação, através da palavra coletada por meio de entrevistas semidiretivas. É por meio da análise compreensiva dos discursos orais dos entrevistados que desvelamos os elementos que nos auxiliam na construção do nosso objeto de estudo. Sendo assim, para construirmos nosso trabalho partimos de questões mobilizadoras, e não de hipóteses pré-estabelecidas.

Na entrevista compreensiva, o pesquisador age como um "Artesão intelectual" (MILLS, 1982), como "Aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos e a teoria dentro de um projeto concreto de pesquisa" (SILVA, 2002, p.2). Conforme Silva (2002), o pesquisador é o homem de campo da pesquisa, o metodólogo e o teórico, simultaneamente, mas não se deixa dominar por nenhum desses elementos.

O pesquisador, nesse sentido, pode dominar as técnicas, mas não se deixa dominar por elas. Ele constrói seu objeto de estudo pouco a pouco, através de uma elaboração teórica que se amplia na medida que desvela o que encontrou em campo. Sendo assim, "o campo da pesquisa não é uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida dessa problematização" (KAUFMANN, 1996 apud SILVA, 2002).

Diante disso, para que pudéssemos perceber se existe relação entre participação colegiada e desenvolvimento profissional docente no cotidiano escolar, precisávamos definir a partir de quem e de que campo iríamos investigar. Dessa forma, decidimos continuar investigando a partir do que os professores falam sobre suas experiências cotidianas no Atheneu Norte-Riograndense – escola campo de pesquisa para a monografia de graduação – por considerá-la uma escola aberta aos pesquisadores, e por ser esta uma das escolas da rede estadual de ensino em Natal, que já tinha definido um Conselho de Escola no período em que iniciamos a realização de nossa pesquisa.

Com o campo definido, partimos para a escolha de professores. Para que pudéssemos atingir os objetivos desse estudo, nossos critérios principais de escolha foram: ser um profissional docente e fazer parte do Conselho de Escola do Atheneu. O Conselho, na perspectiva da política de gestão democrática para a escola pública - como indica a LDB nº.

9.394/96 - vem sendo formando aproximadamente há seis anos. Todavia, apenas no mês de dezembro do ano de 2004 realizou-se uma nova eleição, e assim, a efetivação de um Conselho de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação do Estado, por isso o consideramos novo.

Nos anos que antecederam essa eleição, foram feitas várias tentativas de formação desse órgão colegiado a partir da proposta de gestão democrática para as escolas públicas brasileiras (OLIVEIRA, 2004). No Atheneu, outros órgãos colegiados, como o grêmio estudantil, também foram (re) implementados nesse mesmo período, apesar da escola apresentar outras experiências colegiadas[9] em sua história.

O Atual Conselho é composto por vinte e dois componentes de diferentes segmentos da comunidade escolar. Dentre esses, fazem parte do Conselho onze professores, que executam diferentes funções no cotidiano da escola: equipe técnica, apoio pedagógico, professores de diferentes disciplinas e direção.

Esses professores participantes do Conselho são funcionários efetivos da escola, alguns deles trabalham na instituição há mais de vinte anos, e apesar da proposta da constituição dos conselhos escolares, na perspectiva da gestão democrática para o ensino público, ser considerada nova - se consideramos sua legalização pela LDB 9.394/96 – esses professores fizeram e fazem parte de atividades coletivas desenvolvidas nessa instituição de ensino. Dos onze professores participantes do conselho, nove permitiram a gravação das entrevistas. Assim, organizamos nossa amostra a partir deles, como podemos observar no quadro a seguir:

---

[9] O Atheneu Norte-Riograndense tem uma história política muito enriquecedora, onde as agremiações eram prática comum no interior da instituição. Podemos destacar o Grêmio Literário Natalense, criado em 1893 por jovens como Juvenal Lamartine (presidente) e José Bernardes Filho (vice-presidente), que passavam a se debruçar disciplinadamente sobre temas que alimentavam a razão de ser da República: a liberdade e a democracia. Eles discutiam no grêmio esses princípios e tentavam aplicá-los à realidade local (BARROS, 2000, p. 137). O Grêmio Literário Natalense foi um entre tantos outros grêmios criados que se caracterizavam essencialmente por serem espaços nos quais a vida política da cidade poderia ser debatida.

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO COMO PROFESSOR	Nº DE TURNOS DE ATUAÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	OUTRA ATIVIDADE	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONSEHO OU EM OUTRAS ATIVIDADES COLETIVAS	SITUAÇÃO DA ENTREVSITA
Ruth	38	Ciências Sociais	15 anos	2 turnos	Médio	-	2 anos	Auditório do Atheneu Sem interrupções
Malu	44	Letras	25 anos	2 turnos	Médio	-	25 anos	Sala da Equipe técnica, com interrupções
Regina	43	Pedagogia	23	1 turno	Médio	-	6 anos	Sala de informática, sem interrupções
Alfa	52	Mestre em física	35	2 turnos	Médio	Fazendeiro	35 anos	Sala dos professores, com interrupções
Geraldo	54	Educação Física	37	2 turnos	Médio	Arbitro de Futebol	1 ano	Ginásio sem interrupções
João Victor	30	Matemática	08	1 turno	Médio	Funcionário Federal/ UFRN	8 anos	Sala dos professores, com interrupções
Yendi	-	Línguas Neolatinas	40	1 turno	Médio	-	40 anos	Sala dos professores, com interrupções
Brasília	38	Educação Física	21	2 turnos	Médio/ fundamental	Músico	1 ano	Ginásio, sem interrupções
Sofia	38	Pedagogia Especialista em gestão	16	1 turno	Médio	Vendedor	3 anos	Casa da professora, com interrupções

Ilustração 2: Quadro dos professores entrevistados

Os professores acima relacionados escolheram nomes fictícios, a fim de manter suas verdadeiras identidades preservadas. Alguns professores optaram por considerar a participação em atividades coletivas o tempo que têm como profissional docente, por considerar a participação em reuniões, planejamentos, dentre outras atividades escolares, uma atividade coletiva presente nas suas vivências profissionais ao longo do tempo em que trabalham como professor. Outros docentes, optaram por considerar apenas a participação em conselhos escolares. Ao longo deste trabalho, estaremos citando esses nomes como uma forma de identificar os discursos utilizados na construção desse estudo.

Posteriormente à escolha desses professores, realizamos entrevistas semidiretivas, a partir de blocos temáticos simples. Esse é um instrumento leve que nos possibilita a elaboração de novas questões e eliminar questões improdutivas, o que nos permite uma maior flexibilidade e coerência ao conduzir a entrevista. Essas entrevistas foram conduzidas como uma conversação sobre algumas *palavras-chave* que fazem parte do nosso bloco temático.

Ao entrevistar os professores do Conselho do Atheneu utilizamos um script-guia a partir dos seguintes blocos temáticos:

1. **História da atuação**: a) Ser professor membro da escola, b) O agir na escola pública.
2. **Motivos**: porque ser participante do conselho.
3. **Definições:** a) Participar; b) Atuar como membro do conselho; c) Desenvolver-se profissionalmente; d) Decidir na escola; e) Agir no coletivo.
4. **Relações:** Participar do Conselho e desenvolver-se como profissional.

Definidas as palavras-chaves que conduziram a realização das entrevistas, começamos indagando porque eles escolheram a profissão docente, o porque de ser professor. Partindo dessa questão, iniciamos uma conversa com os professores, orientados por esses temas acima relacionados. Dessa forma, eles narravam sua trajetória profissional, as formas como eles exercem sua profissão, como atuam no cotidiano escolar e como percebem o seu próprio desenvolvimento profissional.

Diante desses discursos, surge o elemento principal para a construção desse trabalho de dissertação: as falas dos professores sobre participação colegiada e desenvolvimento profissional. Essas falas, consideradas como principal unidade de referência da pesquisa, podem ser compreendidas como guia da realidade social. Por meio delas, podemos perceber a presença da "voz do outro" onde estão implicadas as histórias sociais, "os entranhamentos de subjetividades" ou "entrecruzamento de sentidos" que os professores atribuem à sua vida cotidiana, a existência da "tensão" entre o concreto e o simbólico, assim como a descontinuidade introduzida pelo "duplo" discurso de aceitação do presente como realidade. Assim, os discursos não podem ser pensados como sendo absolutamente nítidos, mesmo que eles apresentem uma argumentação com uma lógica impecável. Esses discursos apresentam ambigüidades e opacidades que sempre nos remetem, enquanto pesquisadores, a desvelá-los (SILVA, 2002).

A "tensão" e a "duplicidade", por exemplo, são elementos que podem ser percebidos por meio de dilemas sociais, como os que surgem através das falas dos professores entre uma escolha que se deu por acaso (não dentro de um projeto pessoal-profissional) e as estratégias desenvolvidas por ele no processo de profissionalização. A duplicidade desvela-se nos discursos nas formas contraditórias: no desejo e no desgosto pela profissão, nos dilemas entre as ações individualizadas e coletivas, nas expressões de estímulo e desestímulo pela ação colegiada nos Conselhos.

Em suma, a “tensão” e a “duplicidade” são critérios direcionadores das análises dos sentidos dados pelos professores ao seu fazer na escola como participante do Conselho e na relação dessa atividade com o desenvolvimento de sua profissão. Assim, os temas abordados pelos professores e os sentidos por eles atribuídos às suas ações são organizados dentro de um processo de idas e voltas entre a reflexão empreendida pelo pesquisador, a partir do campo de pesquisa, na tentativa de se aproximar ao máximo das teorias. Nesse processo de “artesanato intelectual”, são ressignificados continuamente os planos evolutivos[10] da análise, resultando no eixo central do que se constituirá organizadamente no sumário.

Estrutura do trabalho

Ao analisarmos os discursos dos entrevistados, fomos conduzidos aos temas que são discutidos ao longo deste estudo, organizado, além da introdução, em três partes denominadas: “Sendo professor: os sentidos da docência”, “Vivenciando a coletividade: a participação no colegiado escolar” e “As ações coletivas e o desenvolvimento da docência: uma questão de ética, competência e valorização profissional”.

A primeira, intitulada “Sendo professor: os sentidos da docência”, tem como objetivo, perceber as imagens do professor em relação à sua profissão, assim como perceber como a escolha profissional pode interferir no desenvolvimento ou não da mesma. Essa parte contém um capítulo intitulado “A escolha profissional”, que tem como propósito compreender os sentidos atribuídos à profissão e, assim, procurar perceber como as formas de inserção na carreira docente podem interferir no seu desenvolvimento profissional.

A segunda parte, intitulada “Vivenciando a coletividade: a participação no colegiado escolar”, tem como objetivo compreender os sentidos que os professores atribuem à sua participação no conselho, e perceber qual a importância desse instrumento de coletividade para o desenvolvimento dos professores e da instituição educativa.

Essa parte está dividida em dois capítulos: o primeiro, “Sendo conselheiro: uma vivencia coletiva”, procura evidenciar porque os professores participantes do Conselho decidiram ingressar nesse espaço, assim como mostrar como os professores têm vivenciado essa ação coletiva e como ela pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional. No capítulo que se segue: “O Conselho como lugar de esperança”, procuramos explicitar como

[10] Esses planos podem ser observados em anexo.

os professores do Atheneu têm atribuído ao colegiado escolar o sentido de ser ele a solução que a escola precisava para resolver os seus problemas, como uma garantia de melhoria da escola pública, e ainda, de ser o lugar de liberdade para que o professor possa decidir no interior da instituição educativa.

A última parte, intitulada “As ações coletivas e o desenvolvimento da docência: uma questão de ética, competência e valorização profissional”, procura evidenciar os sentidos que os professores atribuem às ações coletivas, assim como perceber quais os fatores que eles indicam para que possam se desenvolver como profissionais. Serão discutidos ainda os conceitos de competência e ética dos professores entrevistados, assim como a importância da valorização docente para que eles venham a se desenvolver como profissionais.

Nas considerações finais, discutiremos sobre os resultados das análises das falas dos professores apresentados no decorrer dos capítulos, procurando explicitar a relevância desse estudo para que possamos compreender as ações dos professores no cotidiano da escola pública, mais especificamente, sobre suas ações participativas nas atividades colegiadas/ coletivas como um elemento contribuinte para seu desenvolvimento profissional.

Ressaltamos, ainda, que ao final de cada capítulo apresentaremos um pequeno resumo do que foi explicitado, a fim de retomarmos os pontos principais discutidos em todo o capítulo, possibilitando uma leitura mais agradável dos capítulos que se seguem.

PARTE II

SENDO PROFESSOR:

Os sentidos da docência

CAPÍTULO II

A ESCOLHA PROFISSIONAL

Ser professor atualmente significa ser um professor ativo, promotor de mudanças, cuja função primeira é educar os indivíduos para que eles se tornem cidadãos críticos, autônomos e criativos, para atuar e modificar a sociedade. Diante disso, questionamos: o que os professores entrevistados pensam sobre a sua profissão? Por que escolheram como trabalho ser professor?

Neste capítulo, procuramos discorrer sobre o que conduziu os professores pesquisados a escolherem a docência como profissão. Temos como objetivo compreender por meio dos discursos dos professores, os sentidos que eles atribuem ao seu trabalho, e assim, perceber o que os professores pensam sobre a docência e como as formas de inserção na profissão podem influenciar suas ações e seu desenvolvimento profissional. Decidimos questionar os docentes sobre o porque da escolha da profissão por considerarmos a escolha profissional uma atitude que pode revelar os nossos desejos, interesses e motivações para atuar na sociedade.

Assim, ao perguntarmos sobre os motivos que o levaram a essa escolha, percebemos uma grande dificuldade para responder à questão, pois, para alguns, as determinações do “destino” se fazem presente, como afirma a professora Malu: “Não foi por uma escolha direta, aconteceu e a gente vai vivendo nesse rumo”. Para o professor Alfa: “Não fui eu quem decidiu, foi o destino”. Para outros, tal como explica Yendi, essa escolha, revela-se ainda como uma oportunidade de emprego para licenciados (que se vêem como bacharéis): “nunca pensei em ser professora [...] apareceu o concurso do estado e estou aqui”.

Apesar de em ambos os discursos a escolha da profissão não aparecer como uma escolha intencional, os professores reconhecem a importância da função do professor na sociedade e procuram mostrar como deve ser e agir esse profissional.

Dessa forma, subdividiremos este capítulo em quatro itens. No primeiro. consideramos importante explicitar algumas considerações sobre as imagens da profissão docente construída sócio-historicamente, a qual denominamos “A docência

como profissão". No segundo item, "Lecionar como obra do destino", procuramos mostrar o quanto alguns dos professores entrevistados vinculam a profissão docente às imagens de vocação, amor, prazer e sacrifício. O sentido da destinação corresponde às significações comuns e organizadores de uma lógica de conjunto, como se esses professores estivessem destinados a cumprir uma missão árdua e, por isso, a docência não é compreendida como um trabalho profissional.

No terceiro item, intitulado "Não quero ser professor no Ensino Médio", procuramos evidenciar como outros professores licenciados em cursos como física, química e matemática, por exemplo, sentem dificuldades em se assumirem como professores, agindo como se fossem bacharéis no cotidiano escolar. Isto nos mostra ainda, o quanto esse não reconhecimento como atores de uma profissão pode influenciar na falta de iniciativa, por parte desses professores, a progredir profissionalmente na carreira docente.

Finalizaremos o capítulo, com o item "Sou importante, tenho uma função", procurando mostrar a importância atribuída pelo conjunto dos professores à sua profissão e como eles procuram mostrar como deve ser e agir o profissional docente. No entanto, antes de apresentarmos a compreensão dos professores sobre o "ser professor", consideramos relevante caracterizar a docência que estamos tratando.

A docência como profissão

Para compreendermos um pouco sobre a profissão docente, consideramos importante pontuar alguns elementos apresentados por Nóvoa (1999; 1995) Haguette (1991), Hypolito (1991), Nacarato, Varani e Carvalho (1998), Almeida (1998), Delors (2003) e Perrenoud (2002), que fazem parte da própria constituição da docência como profissão.

Partimos, então, de alguns elementos explicitados por Nóvoa (1999), em relação ao desenvolvimento da docência como profissão. Para o referido autor, a segunda metade do Século XVII e o século XVIII, são "períodos-chave" na história da profissão docente. É nesse momento que se começa a pensar em um perfil, ou "ideal" de professor, ocasião esta de tensão entre a religião e a laicidade, entre a dependência da igreja ou do estado, dentre tantas outras existentes na época. É um período em que a existe uma "tensão" entre os sentidos vocação/missão, ofício/profissão, provocando

grande influência em sua prática pedagógica. No entanto, as características que marcaram o professor numa concepção religiosa de docência, continuaram a exercer maior influência em sua ação.

Assim, é nesse contexto que se inscreve uma força ideológica que impõe limites para se entender o professor como profissional que constrói/produz saberes profissionais. A imagem da docência como alguém que doa, foi histórica e socialmente construída. Kreutz (apud HYPOLITO, 1997, p.19), ao interpretar a palavra "professor", reflete sobre essa imagem como aquele que "professa uma fé e fidelidade aos princípios da instituição e se dedica sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade" Essa historicidade da profissão de professor pode ser remontada à sociedade medieval e aos primórdios da sociedade moderna, quando a educação era privilégio de poucos e o povo apenas necessitava de uma iniciação religiosa (HAGUETTE, 1991). O conteúdo semântico atribuído ao conceito de atividade docente é muitas vezes vivenciado como uma vocação missionária, negando à ação docente uma dimensão crítica da ética e das políticas educacionais (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998).

Todavia, a educação restrita ao ideal de vocação era, pois, sagrada e ministrada pelo clérigo que, portador de uma vocação religiosa e segundo a teologia, era considerado o professor por excelência, preparado para ensinar. A Igreja, por sua vez, tomando a si a educação e confiando essa missão às ordens religiosas masculinas e femininas no continente e no ultramar, ampliou ao conceito de vocação a atribuição à pessoa do religioso e seu trabalho. Tornou-se, dessa forma, vocação trabalhar com os pobres, com os doentes, com as crianças, etc. (HAGUETE, 1991).

Se em um primeiro instante a docência era caracterizada apenas como um trabalho a ser doado ou realizado segundo uma vocação divina, com o entorno da transição Igreja-Estado e as recorrentes implementações socioeconômicas e políticas surgidas junto a uma nova era - o século XX - a docência passa a se legitimar a partir de normas, valores, saberes, e condutas que se tornam necessárias ao profissional desses novos tempos. Condutas e valores que advém de um projeto de democratização da escolarização orientado pelo Estado como instituição, e que colocam ao professor uma responsabilidade pela efetivação desse projeto. Nesse contexto, aos professores fica o dever de assumir outras funções, outras formas de ser e estar no processo educativo e na sociedade, assim como afirma Nóvoa (1995, p. 16-17):

> [...] a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre-dois*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não deve ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc [...] uma série de fenômenos configura uma verdadeira mutação sociológica do professorado, primeiro dos professores do ensino primário e, mais tarde, dos professores do ensino secundário; cite-se a título de exemplo, a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição socioeconômica do corpo docente.

Assim como por um determinado período histórico a profissão docente era percebida como uma função própria do religioso vocacionado, em outro tempo ela passa a ser concebida como um espaço apropriado para a atuação feminina no mundo do trabalho. A feminização da docência associa-se ao fato de que, por muito tempo, a profissão de professora, assim como a de enfermeira, foi uma das únicas formas consideradas dignas socialmente de uma mulher fazer parte do mundo do trabalho. Isso porque tais ofícios permitiam que elementos presentes na natureza feminina - o cuidar e o educar, advindos do dom da maternidade – podiam ser exercidos nessa profissão.

Segundo Almeida (1998), o fato da mulher não conseguir ingressar nas demais profissões, antes acessíveis apenas ao universo masculino, fez com que os atributos de vocação, missão, ou extensão do lar, continuassem a serem atribuídas ao exercício da profissão docente. A respeito disso, Araújo (1991 apud ALMEIDA, 1998, p.70) afirma que:

> Sobre a entrada das mulheres nas escolas primária pública, não se pretende esquecer a forma como o ensino representou para as mulheres que a ele dedicaram não só uma forma de sobrevivência econômica, mas também a realização das suas aspirações à independência, à expressão pessoal e uma oportunidade de influenciar a comunidade em que viviam e trabalhavam.

Sendo assim, a feminização da profissão docente no Brasil, passa não apenas por questões sociais, mas também econômicas e políticas, assim como por mudanças nos ideais burgueses. Afinal, o magistério significou, por muito tempo, a profissão ideal para mulheres. Principalmente no Brasil, país em que a escolha pelas demais profissões ditas “não femininas”, ofereceriam riscos não só para a saúde – devido à imagem de fragilidade da figura feminina – mas para o bem estar da família e do casamento, podendo provocar na sociedade algum tipo de “desordem” (ALMEIDA,1998)

Nos primeiros anos do século XX poderiam ser acrescidos às novas concepções de trabalho remunerado os discursos que pregavam a liberdade, a independência econômica das mulheres para com os homens, assim como sua submissão e subordinação ao gênero masculino.

Percebemos que, apesar de ser essa uma discussão antiga, ainda podemos encontrar os traços da feminização da carreira docente em falas tais como as de Yendi e Malu. A primeira, ao discorrer sobre sua escolha profissional, nos conta que na época em que ela ingressou no ensino superior "havia um certo tipo de preconceito da sociedade em relação a uma moça de família ser jornalista", pois essa profissão era considerada por seus pais, como "uma profissão masculina".

Em decorrência, Yendi se inscreveu no curso de línguas neolatinas, na tentativa de ser esse, um meio possível de trabalhar escrevendo num jornal ou algo semelhante. No entanto, surgiu a educação como campo de emprego e ela aceitou: "faz quarenta anos que eu trabalho na educação". Em relação a Malu, a docência não foi apenas uma oportunidade de emprego, mas "foi a profissão escolhida por minha mãe", pois na sua família "as filhas eram professoras e os filhos médicos e advogados".

Podemos observar, tanto no discurso da professora Yendi, como no discurso da professora Malu, que a escolha profissional, principalmente no que se refere à de uma mulher, ainda traz consigo traços da estrutura patriarcal da sociedade brasileira. Isso por que podemos perceber, através das falas dessas professoras, que considerar a docência uma profissão "feminina" não é um fato distante, mas um elemento ainda presente no imaginário da sociedade.

O ensino possibilitou a muitas mulheres a abertura de espaços para sua inserção no mundo público e no trabalho assalariado. Com essa profissão, elas não precisariam renunciar ao casamento e a reprodução, pois a docência por muito tempo foi vista como um exercício maternal, e por isso, extremamente feminino (ALMEIDA, 1998).

No caso da professora Yendi, a docência tem o sentido de ser uma possibilidade de estudar e, quem sabe, se inserir, mesmo que de forma indireta, na profissão de seu desejo: o jornalismo. Para a professora Malu, a decisão foi familiar, pois na cidade do interior do Estado onde morava o magistério representava a única profissão a ser oferecida para uma mulher, já que sair da cidade para estudar era coisa de homem. Em ambos os casos, a profissão docente tem o mesmo sentido: uma oportunidade de trabalho.

Historicamente, a profissão além de ser constituída por meio de ideários de vocação e abertura de oportunidades de trabalho, também passa a assumir outras características. Nela se configuram os movimentos de mudança da sociedade de uma forma geral. Por isso questionamos: o que podemos pensar sobre a docência no século XXI? Quem é o atual profissional docente? As formas de pensar o "ser professor" mudaram?

Para Imbernón (2004), pensar em docência hoje não significa mais pensar no professor transmissor de um conhecimento acadêmico. Essa profissão atualmente exige, de quem faz parte dela, motivação, luta contra a exclusão social, relações com a comunidade e estruturas sociais, ser um participante ativo na sociedade, tomar decisões, ser autônomo, além de dominar saberes, sejam eles teóricos ou práticos; dentre tantos outros elementos que podem em conjunto tentar definir o profissional docente na atualidade.

Por isso, refletir sobre a docência neste novo e complexo século torna-se uma atividade de grande complexidade. Se observarmos o que explicita Delors (2003) sobre os professores atuantes no século XXI, perceberemos que esses professores são apresentados como agentes de mudanças, que devem favorecer a compreensão e tolerância mútua entre os indivíduos, e cabe a esses profissionais a responsabilidade de "formar o caráter e o espírito das novas gerações" (DELORS, 2003, p.153), assim como:

> [...] despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

Para isso, espera-se do profissional que ele possua habilidades que estejam em torno do saber fazer e do saber-ser, que domine os saberes que devem se ensinados e desenvolva competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo, da autonomia e responsabilidade (PERRENOUD, 2002).

Nesse sentido, refletir, seja sobre o que os professores entrevistados pensam sobre a sua profissão, seja no que se refere às causas implicadas na escolha do trabalho docente, nos conduz à relação desses aspectos com o desenvolvimento profissional. Pois, no momento em que os professores se reconhecem como atores de uma profissão, eles podem expressar suas motivações, interesses e estima pelo trabalho que desenvolve

e ainda explicitar o que os move a continuar e a querer melhorar sua forma de atuação na escola.

Lecionar como obra do destino

Discorrer sobre os motivos que conduziram os professores a escolher a docência como profissão, nos faz perceber o imaginário que eles têm em relação à sua própria atividade profissional. No entanto, sabemos que a escolha profissional, mesmo que queiramos inspirar-nos por nossos desejos, pela identificação com a profissão, etc., muitas vezes não ocorre de acordo com esses critérios, mas como uma oportunidade profissional que surgiu para suprir uma necessidade imediata.

Mesmo diante de circunstâncias como essas, percebemos que os professores, no momento da entrevista, estavam com muita cautela para não demonstrar a imagem do professor insatisfeito. E mesmo afirmando não ter ingressado na profissão inicialmente por um desejo, procuraram vincular ao seu trabalho as imagens de sacrifício, trabalho árduo, amor, vocação, dentre outras, como se essa escolha fosse uma missão determinada por uma "obra do destino".

O discurso da destinação pode ser percebido, então, como um discurso de natureza quase mística. É como algo que parte do inevitável, que anula a verdadeira intenção de escolha do professor, anula sua vontade própria. O destino, nesse sentido, é como alguma coisa que não depende do professor, é algo exterior a ele próprio (CHEMANA, 1995).

A escolha profissional do professor Brasília é um exemplo disso. Ao discorrer sobre a escolha da docência como profissão, ele diz: "não foi bem uma escolha, eu não pensava em ser professor, aconteceu. Fui atleta muito tempo e fiz o curso de educação física". Tendo ingressado na educação física apenas pelo fato de ser atleta e de gostar de esportes, o professor não tinha desejo nem intenção em seguir a carreira docente. Por isso a sua escolha profissional foi apenas um acontecimento que, de acordo com Baudiou (1995), significa apenas um advir, uma 'outra coisa' que não é situação, opiniões, saberes instituídos, um suplemento casual, imprevisível, desvanecido, que tão logo aparece sem que estejamos esperando por ele.

Assim, apesar de não esperar, nem tampouco desejar exercer a docência como profissão, ele afirma que a docência "é uma profissão onde você tem que se doar muito

e estar disposto para exercê-la", ou seja, agora que está inserido nessa atividade, ele precisa cumpri-la mesmo que seja como uma difícil missão, no sentido de ser esse um trabalho árduo.

Percebemos que, apesar de demonstrar não gostar da docência como profissão, para esse professor, "se doar" e "estar disposto" tem o sentido de "fazer um favor" para a escola pública. Dessa forma, não predomina no seu trabalho um sentido maior de dedicação, mas sim, uma doação, um trabalho solidário e voluntário, como se ele fizesse algo além de suas responsabilidades profissionais.

Encontramos esse mesmo sentido no discurso da professora Yendi, quando se referia ao exercício de sua profissão: "Você tem que trabalhar não só pelo que ganha, ser professor é lecionar com a veia do coração". Esse tipo de discurso subentende que a profissão para eles é como se fosse uma forma de ajuda ao próximo, pois eles demonstram que, apesar de ser esta "uma profissão muito árdua" - como descreve o professor Brasília – o aspecto que deve ser ressaltado é o de ser solidário. Tanto que eles procuram aparentemente, não dar ênfase à remuneração, já que partem do princípio de ser um trabalho a ser doado, imagem do ser professor presente nos ideais religiosos da profissão docente, como apresentamos no inicio desse capítulo.

Isso nos faz perceber que os professores, nesse momento, ao referir-se à profissão como um ato de solidariedade, consideram muito mais a magnitude da educação básica e a importância da docência como uma atividade quase sagrada do que propriamente o valor de seu trabalho em relação à remuneração. O valor que eles atribuem é outro, não o monetário (ASSUNÇÃO, 1996).

Assim, para continuar exercendo a profissão de seu "destino", mesmo que ela não seja a profissão de seu desejo, os professores se apóiam no discurso do amor: "Hoje eu adoro, faço isso por amor", afirma a professora Yendi, que estudou línguas neolatinas e, pelo seu discurso, o "hoje" demonstra que antes ela não gostava e não pretendia ser professora. "Eu queria mesmo era ser jornalista", disse. Podemos encontrar esse sentido também na fala da professora Sofia: "Não pensava em ser professora não, comecei a dar aula e comecei a gostar" Essa professora nos conta que, quando ainda era aluna no antigo segundo grau - hoje ensino médio - , às vezes substituía uma amiga em uma escola, e que foram nessas substituições que ela começou a gostar de ensinar da profissão.

Para nós, esse discurso do amor após o ingresso na profissão é uma justificativa que os professores utilizam na tentativa de amenizar o fato de continuarem exercendo a

docência, de conformar-se com sua escolha, mesmo sem sentir-se tão confortável ao exercê-la.

Sendo assim, a duplicidade entre o agir solidário, encontrada nos discurso da doação e do amor, e a obrigatoriedade em cumprir as determinações do destino podem ser percebidos nas falas dos professores. Ao mesmo tempo em que eles "se doam" e evocam o sentido do "amor pela profissão", não existe o "desejo" de exercê-la.

Uma outra forma de se justificar sobre essa escolha não desejada é utilizando o discurso da vocação. A professora Sofia, por exemplo, após falar que começou a gostar da docência depois que começou a dar aulas, afirma que o seu motivo de ingresso na profissão docente "foi principalmente por vocação".

De acordo com Haguete (1991), a ideologia da vocação – referindo-se à profissão docente - não passa de um artifício para agregar forças e continuar exercendo essa atividade profissional. Para esse autor, tal discurso nada mais é que um artifício de autodefesa. É um discurso que surge quando o professor reflete sobre suas próprias condições de trabalho, como afirma a professora Ruth: "nós vivemos em uma situação de precariedade". Assim, mesmo diante dos problemas a enfrentar, o professor cria artifícios de alento, procura meios para motivar-se, mesmo que essa motivação ganhe um sentido vocacional.

Ainda segundo Haguete (1991), o termo vocação guarda em si um significado religioso. É uma palavra que deriva do termo *vocare*, que significa chamar. Quem é vocacionado, atende a um chamamento divino, não busca seus próprios interesses, sua atividade é desinteressada e totalmente dedicada Àquele que o convocou para a missão.

O vocacionado, nesse sentido, sente-se de certa forma privilegiado pela graça divina, é aquele que tem a certeza expressada pela professora Regina: "se nascesse em outra época, eu também seria professora". Ou seja, ela está destinada a essa profissão; independente do contexto que estivesse vivenciando, sua missão a cumprir seria a mesma: a docência.

Percebemos nessa professora, que, esse sentimento de ser vocacionada para a profissão, faz com que ela procure dar o melhor de si em sua atividade profissional. Observando seu comportamento em reunião do conselho[11], assim como suas relações com os demais docentes nos momentos em que se encontravam na sala dos professores,

[11] Apesar de não termos utilizado a observação como instrumento metodológico, destacamos essa observação que foi feita informalmente, sem intenções sistematizadas, pois refere-se aos momentos de visitas a escola para a realização das entrevistas, e em alguns desses momentos pude estar presente e observar as ações dos professores.

percebemos que ela procurava estimular os colegas para a realização de novos projetos didáticos e para o envolvimento em projetos com agências conveniadas a escola – como, por exemplo, a BENFAM[12], que desenvolve um trabalho de orientação sexual para os jovens do Atheneu -, sempre buscando integrar os companheiros de profissão às atividades que desejava realizar.

Sendo assim, mesmo reconhecendo as dificuldades de desenvolver um bom trabalho nas condições em que se encontram as escolas de ensino médio da rede pública, a professora Regina, desabafa: "apesar das limitações, não vejo empecilho". Um discurso como esse evidencia a luta pela sobrevivência profissional, uma constante tentativa de superação de dificuldades, como afirma a professora Yendi: "quando a gente gosta e ama o que faz, você supera muita coisa".

O amor, a superação e a idéia da vocação, de acordo com Arroyo (2000), também são termos relacionados à conduta religiosa, assim como mencionamos anteriormente. Para o referido autor, essa idéia vinculada à imagem do profissional docente é resquício de uma visão religiosa que está incrustada no conceito de profissão.

Se observarmos em Ferreira (1998) as definições que ele traz em relação ao termo profissão, percebemos que, antes de ser citado o conceito de profissão como uma "atividade ou ocupação especializada", esta é definida como "ato ou efeito de professar. Declaração pública de uma ciência, sentimento ou modo de ser habitual" (FERREIRA, 1998, p.411).

Da mesma forma, a imagem vinculada à profissão do professor é aquela de professar uma arte, uma técnica ou uma ciência, um professor que propaga ou abraça doutrinas, modos de vida, ideais de amor, dedicação e sabedoria. Esses ideais tornam-se, então, elementos a serem transmitidos através do ensino (ARROYO, 2000).

Esse professar, segundo Arroyo (2000), está tão intrínseco nas imagens da profissão docente que se tornou difícil apagar ou desvincular a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, ao modo de ser professor dentro do imaginário social[13]. O autor afirma ainda que:

---

[12] A BEMFAM - Bem-Estar Familiar no Brasil, fundada em 1965, é uma organização não-governamental de ação social, sem fins lucrativos, com registro de Utilidade Pública Federal. É filiada a IPPF - Federação Internacional de Planejamento Familiar e membro, com status consultivo, no Conselho Econômico e Social das Nações Unidas – ECOSOC.

13 Esse imaginário pode ser compreendido como a criação contínua "incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/ formas/ imagens, a partir dos quais somente é possível falar-se de alguma coisa. Aquilo que denominamos 'realidade'e 'racionalidade' são seus produtos" (CASTORIADIS, 1982, p. 13).

> O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais, afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo isso (ARROYO, 2000, p.13).

Isto se deve principalmente, de acordo com Nóvoa (1999), à forma como a profissão começou a se desenvolver, de forma subsidiária e não especializada, sendo demarcada principalmente por normas e valores de caráter religioso. Essa imagem da profissão, vinculada à imagem do apostolado e do sacerdócio, tinha, segundo Nóvoa (1995), a humildade, a obediência e o amor pela função como características necessárias ao educador.

Da mesma forma, Costa (1995) afirma que em nosso país o vínculo entre a igreja católica e a educação situam a gênese do magistério na educação de docentes clérigos, iniciando uma tradição secular de influência religiosa na docência. Todavia, mesmo com a laicização da escola e do ensino, existem ainda resquícios dessa origem clerical na profissão docente, que acabam por se expressar inclusive através de adjetivações relacionadas à profissão, como vocação, sacerdócio, missão, etc.

Mesmo com as modificações que a profissão tem passado ao longo dos anos em seus processos de profissionalização, organização e reconhecimento profissional social, essa imagem de altruísmo, devotamento, disponibilidade e generosidade ainda se fazem presentes no discurso docente.

Assim, como afirma Tardif e Lessard (2005), essa retórica profissional dos professores, pode ser chamada de “ideal de serviço”, ou seja, “um serviço aos semelhantes, sobretudo aos excluídos” (ARROYO, 2000, p.33). Enfim, é um trabalho cuja centralização do outro se constitui como um traço característico fundamental. Para Tardif e Lessard (2005), assim como para Arroyo (2000), essa é uma imagem típica dos trabalhadores da educação e da saúde, principalmente, por serem essas profissões consideradas atividades ou serviços “de ajuda”.

Dessa forma, se compreendermos a profissão docente na perspectiva do ‘ideal de serviço’, como afirma os autores citados, como podemos pensar em um desenvolvimento profissional se a docência não é compreendida por seus professores como uma profissão, como um trabalho que é realizado, que possui características próprias? Os professores que agem nessa perspectiva continuam a exercer a docência como simplesmente um ato de submissão a uma vocação. Por isso, consideramos o

conhecimento das motivações que conduzem o professor à escolha profissional como um aspecto relevante para reconhecer aqueles que buscam alternativas de desenvolvimento profissional para além de um reconhecimento divino, que procuram atuar conscientes da sua função como agente de mudança na realidade em que estamos inseridos.

Diante disso, acreditamos ser preciso uma resiginificação do que seja a profissão docente para os professores e para todos os que fazem parte desse grupo profissional. Enquanto a profissão for percebida por nós mesmos – professores - como um destino / missão a ser cumprido sem considerar que somos profissionais, que temos uma formação, um trabalho específico e uma função na sociedade, não vamos romper com a imagem do voluntarismo da docência, da educação e do ensino como uma atitude generosa que qualquer "Amigo da escola" pode realizar.

A profissão docente deve ser reconhecida e valorizada como um trabalho a ser realizado por aqueles que obtiverem formação no Ensino Superior para a docência, que possuam uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. O desenvolvimento profissional ocorre quando temos claramente definidos os objetivos de nossas ações e do trabalho que estamos executando, quando assumimos um espaço profissional como atores comprometidos com a nossa prática. E para isso, as imagens de missão, sacrifício e doação, precisam ser superadas.

Não quero ser professor de ensino médio

"Ser professor não foi uma escolha direta", afirma Ruth, "aconteceu sem nenhuma pretensão, como uma oportunidade de trabalho". Partindo de discursos como esse percebemos ser importante discorrer sobre a problemática que envolve a formação de professores nas licenciaturas, principalmente nas relacionadas às ciências naturais e exatas, como por exemplo, os cursos de física, química, matemática e biologia.

Ao discorrermos sobre o não-desejo de ser professor do ensino médio procuramos evidenciar como os professores licenciados em cursos como física, matemática, ciências sociais, entre outros, não conseguem sentir-se professores - mesmo com formação em licenciaturas como as citadas – e percebem o trabalho docente,

apenas como uma oportunidade de emprego que surgiu mais rápido em relação a outras como, por exemplo, no ramo industrial / empresarial.

Acreditamos que, através da compreensão do tipo de formação que geralmente é oferecida em cursos como esses, é possível perceber porque os docentes apresentam, em seus discursos, dificuldades em se reconhecerem como professores, e, conseqüentemente, compreender por que eles atribuem ao trabalho na educação um certo tom de “eu não consegui ser outra coisa”, “faltaram melhores oportunidades” ou mesmo como um “bico” em relação à sua atividade profissional. E ainda procurar perceber se existem lacunas na formação inicial desses professores, lacunas essas que podem justificar a falta de identificação desses licenciados com a profissão de professor.

Um primeiro sentido, o de docência como oportunidade de emprego mais rápido ou como “bico”, pode ser compreendido como “trabalho exercido em tempo parcial com o objetivo principal de obter recompensa monetária, por menor que seja” (HAGUETTE, 1991, p.111). O indivíduo que assim percebe sua profissão, aceita o trabalho docente como um “bico” por que não conseguiu um emprego melhor que assegure melhores condições de trabalho, renda e *status* social.

De acordo com Gil-Perez e Carvalho (2003) um dos problemas apresentados na formação de professores que atuam no ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e no ensino médio, está no distanciamento entre os conteúdos específicos das áreas de ciências naturais e exatas e os conteúdos pedagógicos. Se observarmos os currículos desses cursos, podemos perceber como as disciplinas voltadas ao ensino são minoritárias, geralmente oferecidas ao final do curso, quando o aluno é direcionado a prática de ensino.

Nesse sentido, Mecdermott (1990, apud GIL-PEREZ; CARVALHO, 2003) afirma que se os métodos de ensino não são estudados de forma conjunta e contextualizada aos conteúdos específicos das disciplinas, os professores podem não saber relacionar tais conteúdos no momento de seu exercício docente, assim como podem não saber adaptar os conhecimentos de sua matéria – apresentados de forma abstrata – à sua realidade institucional, nem tampouco criar estratégias de ensino que se adeqüem a situações novas.

Isso nos conduz à percepção de que o perigo desse tipo de formação está no momento em que ela é oferecida como a soma de uma formação científica em uma área específica e não como um curso direcionado à formação do docente de uma determinada área de conhecimento. Em outros termos, podemos dizer que o que está

ocorrendo é a formação do bacharel com “pinceladas” de estratégias para o ensino. Por isso, a formação do professor não difere muito do futuro profissional da indústria.

Assim, com base em Mecdermott (1990 apud GIL-PEREZ; CARVALHO 2003), podemos destacar quatro características que consideramos importantes de serem observadas no tipo de formação oferecida nos cursos de ciências naturais e exatas que se constituem como impedimentos para um melhor desempenho do futuro docente:

- O formato expositivo das aulas ministradas, que estimula a aprendizagem passiva dos futuros professores, sem proporcionar-lhes elementos para auxiliá-los a gerar e criar meios de aprendizagem.
- O ensino através de “problemas padrão” - situações repetitivas - sem contribuir para o desenvolvimento de novas formas de solucionar problemas novos, como as questões não-previstas que os alunos podem suscitar.
- O tempo dedicado à verificação de experimentos dentro dos laboratórios, com a utilização de materiais sofisticados, geralmente não disponíveis e de difícil aquisição pelas escolas. Experimentos esses muitas vezes transmitidos como “receitas culinárias”, sem acréscimo de novos estudos.
- O tempo dedicado às disciplinas específicas de uma ciência, sem relacioná-la aos conhecimentos pedagógicos e métodos de ensino.

Isso, de acordo com Maldaner (2000), faz com que os cursos atuais de licenciatura em ciências como física, química e matemática - onde podemos perceber a ausência de processos reflexivos sobre a ação docente no processo de formação – favoreça a reprodução das práticas acima relacionadas, aprendidas no período de formação docente.

Diante disso, compreendemos que professores como João Victor, que afirmam que “apesar de ter feito matemática, eu nunca pensei em ser professor”, têm motivos, de certa forma, para se sentirem bacharéis, assim como para imaginarem um futuro diferente em outro ramo de trabalho que não seja a educação, mesmo que sua formação seja em um curso de licenciatura.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) afirma que os professores de ensino secundário formam-se em universidades que pretendem preparar investigadores especializados, e nem por sombra de dúvida pensam em formar professores. Para o autor, não é de se estranhar que esses professores sofram autênticos “choques com a realidade”, ao

passarem sem preparação adequada do estudo teórico específico de uma área para a prática docente em contextos diversos.

Ao perceber a realidade da escola o professor Brasília deixa claro que optou pelo esporte: “deixei a educação física e me especializei no basquete”. É nesse sentido que podemos pensar que os professores que passam por esse tipo de choque não conseguem desenvolver um prazer pelo ato de ensinar, e assim, criam artifícios de fuga para não exercer a profissão. O mesmo professor explica que tentou, em um primeiro momento, fugir do ensino da educação física através da especialização em um esporte específico. Não conformado ainda com a situação do ensino, está procurando no momento, fugir para a música.

Com a profissão de músico paralela, o professor Brasília nos diz que “a música é a coisa que está me pegando”. O que mobiliza a continuidade na profissão docente é o medo de “largar a profissão de professor e cair de cabeça na música. No Estado é tudo certo, na música, não sei como vai ser”. Interpretamos esse medo de deixar a profissão como um medo de recomeçar, medo de mudança para outro ofício. Quando ele afirma que “no Estado é tudo certo” ele se refere à estabilidade do emprego público, e por isso o medo de abraçar a música, considerada por ele uma profissão instável.

Uma outra forma de tentar se satisfazer com a profissão docente é a tentativa de “ascender” para outro nível de ensino, como por exemplo, o nível superior, como explica João Victor: “posso ser professor de outra instância mais elevada, ser professor universitário, mas de ensino médio não quero”.

No caso específico desse professor, ser um professor universitário na sua área de formação significaria, ou assumiria um sentido, de ter alcançado o maior *status* que a profissão pode oferecer. Ser professor universitário pode ser compreendido como ser um professor mais competente que os demais em outros níveis de ensino. Assim, Arroyo (2000) nos mostra, que os professores do ensino médio têm dificuldades para se reconhecerem como professores pois, ainda licenciados, não demonstram os traços da imagem de docente, do ser professor, independente do campo do conhecimento em que atuam.

Para o referido autor, o ensino médio é visto socialmente apenas como inter-médio, intermediário e indefinido. As licenciaturas não se redefiniram como formadoras de professores, mas ao contrário, insistem na formação de seus próprios profissionais como “de sua área”. Se prestarmos atenção aos discursos de alguns licenciados,

podemos observar as dificuldades que eles encontram em se assumir como professores. É como se os licenciados se sentissem bacharéis na área especifica de sua formação.

Essa dificuldade em se reconhecerem como professores pode, na nossa compreensão, gerar uma insatisfação ainda maior pela profissão, como afirma João Victor: “se eu terminar a minha vida apenas como professor de ensino médio, eu não fiz muita coisa”. Esse “apenas” por nós destacado nos indica a necessidade do professor em exercer outra coisa, outro trabalho, que seja melhor, e por ele mais valorizado.

Dessa forma, percebemos ser comum nos discursos de nossos professores, o sonho pelo exercício de outra profissão, na medida em que declaram, como João Victor: “eu sou sincero em dizer que não me sinto feliz em ser professor”. Na mesma direção, explica Alfa: “sonhava em ser engenheiro, com medo de não passar no vestibular coloquei física como primeira opção”. Esse professor, ao discorrer sobre como ele escolheu seu ofício, nos apresenta elementos que consideramos importantes para compreendermos como a docência é uma profissão onde o acesso e a oportunidade de emprego surgem mais rapidamente que as demais.

Dentre esses elementos, o professor destaca sua origem familiar*:* “Eu vim do interior, de família humilde, e não tive ‘estudo suficiente’ para prestar vestibular para engenharia”. Esse “estudo suficiente”, por nós destacado no discurso do professor, não se refere à obtenção da escolaridade básica necessária para a participação no vestibular - essa escolaridade o professor tinha - mas refere-se à preparação do aluno em escolas mais qualificadas para esse tipo de processo seletivo.

Além de considerar física um curso de acesso mais fácil, o professor ainda utiliza outro argumento: “se eu fosse engenheiro, talvez eu não conseguisse emprego tão rápido, e eu precisava trabalhar”. Por meio da experiência formativa de Alfa, sabemos que essa é a realidade de muitos estudantes de baixa renda, pois são alunos que não possuem condições financeiras para sustentarem seus estudos e procuram, assim, empregos paralelos, asseguradores à continuidade dos estudos em seus respectivos cursos. Cursos esses escolhidos a partir do critério de maior possibilidade de empregabilidade no mercado.

“Fiz ciências sociais, pois precisava trabalhar logo, além de gostar da área de humanas, muito voltada para lidar com pessoas”. A educação para Ruth foi uma oportunidade de emprego rápido, além de ser considerada pela professora uma excelente oportunidade de atuação para o sociólogo. Contudo, enfatiza: “Eu não escolhi por opção de vida não, foi a necessidade”.

Como a educação é uma área de grande abrangência de instituições que precisam de profissionais de ensino para se manterem, seja na rede pública, seja na rede privada, ela se torna uma área de fácil acesso para o recém-formado com “o campo menos concorrido”. Para Geraldo esse é um fato que “na época era até bom. Sou professor hoje não por uma escolha, mas por que minha vida tendenciou para isso, eu precisava trabalhar” explica João Victor. Sua primeira oportunidade de emprego que apareceu após a formação do professor em matemática foi a rede estadual de ensino.

Podemos observar que a docência não significa uma profissão que fazia parte dos sonhos, planos ou identificação com a educação, para esse grupo de professores. A docência para eles possui uma relação com as dificuldades vivenciadas, principalmente as de caráter financeiro, e por isso, ela torna-se, de certa forma, uma “saída de emergência” para a superação dessas dificuldades. Todavia, percebemos que alguns deles demonstravam não estarem satisfeitos com trabalho que exercem.

O desejo por outra profissão ou outro espaço de atuação, como o exemplo do ensino superior citado por João Victor, são evidências da não-realização profissional do professor na instituição escolar. Ressaltando o que explicitamos no item anterior, compreendemos que as motivações e intencionalidades podem influenciar nas formas de atuação do profissional; se ele não se sente bem ao exercer à docência, isso pode implicar nas formas como ele venha a continuar exercendo o ofício, podendo impossibilitar que ele se desenvolva bem como profissional.

Um papel muito importante na sociedade

Se pararmos alguns momentos para refletir sobre que é ser professor e quais são as suas funções, perceberemos as dificuldades em responder a essas questões. Isso não foi difícil de perceber no momento em que entrevistamos os professores. As expressões de dúvida, as grandes pausas entre as respostas, as tentativas de fuga em respondê-las, foram elementos que chamaram a nossa atenção durante as entrevistas.

Apesar de demonstrarem tudo isso, os professores têm certeza de uma coisa: “o professor tem um papel muito importante na sociedade”, como afirma Regina, demonstrando orgulho: “eu acho fundamental fazer parte desse grupo”.

As dúvidas em responder às questões se justificam, por serem elas problemáticas que têm acompanhado os profissionais docentes por muitos anos. São

tantos os perfis exigidos, tantas competências cobradas, que ficamos duvidosos sobre o que realmente somos, e qual é a nossa função na sociedade.

Os conceitos do ser professor e a sua função social têm sido modificados, como afirma Imbernón (2004), de acordo com as evoluções e com o desenvolvimento acelerado da sociedade em suas estruturas organizacionais, nas formas de produção e distribuição, nas formas de pensar, na cultura, nas artes e no conhecimento científico. O autor cita ainda as mudanças nos meios de comunicação e tecnologia, que ocasionaram grandes modificações nos modos de transmissão do conhecimento, e conseqüentemente, nas suas instituições.

Isso faz com que a educação, não seja mais considerada como um patrimônio das instituições escolares e dos docentes, mas de toda a comunidade e dos meios que ela disponibiliza, tornando-se inevitável o estabelecimento de novos modelos relacionais e participativos na prática educativa.

Tais mudanças ocasionam uma nova forma de pensar a escola, uma nova forma de educar, e conseqüentemente, uma redefinição do que seja a profissão docente. E assim, a necessidade de que os professores assumam novas competências profissionais, resignificando os conhecimentos pedagógicos, científicos e culturais. Em outras palavras, “a nova era requer um profissional de educação diferente” (IMBERNON, 2004, p.12).

Diante dessa problemática e das indefinições do que seja a profissão docente e suas funções, Yendi fala o que é ser professor para ela, demonstrando um certo tom de dúvida: “professor é aquele que é consciente da sua formação em relação ao saber, que é firme, primeiro para ‘educar’, depois para ‘instruir’ o aluno”.

Destacamos os termos “educar” e “instruir” por perceber que o primeiro apresenta o sentido de trabalhar com valores, comportamento, a ética e a moral dos alunos, por isso faz-se necessário ser “firme”. Esse sentido de ensinar atribuído pela professora, também pode ser encontrado em Tardif e Lessard (2005), quando eles afirmam que o ato do ensino é mais do que trabalhar com as questões normativas da instituição educativa, é imprimir valores que abrangem a vida informal e pessoal do aluno, por isso a docência pode ser considerada uma “profissão moral”. O segundo termo, o “instruir”, é para a professora a atividade de ensinar, no sentido de fazer com que o aluno compartilhe de uma cultura, “aceite uma herança”, como afirma Perrenoud (2001, p.32) que “enquadre-se em um molde, aceite uma certa padronização dos saberes, de suas formas de pensar, de sentir, de comunicar”.

Se observarmos no quadro de entrevistados[14] o tempo que Yendi tem de formação, podemos perceber que ao utilizar o termo "instruir", ela parece atribuí-lo o sentido desse "moldar" tão utilizado pela pedagogia tradicional, a qual pode ser vista posta em prática até hoje. Perrenoud (2001) afirma que historicamente a escola se desenvolveu extraordinariamente como uma "máquina de normalizar", algumas vezes para tentar tornar possível a democracia na sociedade, em outras, na tentativa de substituir as "tiranias rústicas de antes por totalitarismos que controlavam os espíritos acima de tudo" (PERRENOUD, 2001, p.32). Isso, para o referido autor, ocasionou um grande empobrecimento o qual pode ser percebido até os dias de hoje, nos modos de vida escolar e no pensamento ortodoxo encontrado na escola.

Outro elemento destacado no discurso da professora Yendi, que consideramos importante ser discutido, é sua preocupação quanto à formação docente, referente à obtenção de saberes que o professor deve possuir para exercer sua profissão. Todavia, questionamos: o que são os saberes docentes?

Alguns teóricos como Tardif (2002), Gauthier (1998), Paquay (1993 apud TARDIF; RAYMOND 2000), tentaram ordenar uma diversidade de saberes referentes à profissão docente, propondo classificações e tipologias partindo de fatores como resultados de pesquisas (GAUTHIER, 1998, TARDIF, 2002), modelos ideais (PAQUAY, 1993 apud TARDIF; RAYMOND, 2000), dentre outros. Mesmo tentando rotular os saberes desses professores, esse tipo de classificação não consegue dar conta da diversidade de saberes que os professores possuem.

Assim, partimos da compreensão do que Tardif e Raymond (2000) chamam de "pluralidade epistemológica" do saber docente. Para eles, os saberes profissionais dos professores, são:

> Saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 3).

Assim, de acordo com os referidos autores, os saberes profissionais dos professores parecem ser saberes plurais, compostos e heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho docente, conhecimentos e demonstrações do saber-

[14] Ver na página 28 no capítulo 1.

fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Considerando isso, Tardif e Raymond (2000), ao invés de tentarem propor critérios que compartimentem os saberes docentes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes (por exemplo: conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares, saberes teóricos e procedimentais etc.), tentam relacionar os saberes docentes com ambientes nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de ofício e, enfim, com sua experiência profissional.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. Por isso, ressaltamos o que afirma Charlot (2003, p.33):

> Não há saber (de aprender) senão com o saber (com o aprender). Toda relação com o saber (com o aprender) é uma relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) senão quando está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo.

Entretanto, muitas vezes os saberes originados dessas relações não são percebidos pelos professores, e por isso, podemos observar que as referências mais comuns que os professores fazem ao que seja o saber docente são, como afirma a Ruth: “dominar a questão do método, da didática, dos instrumentos particulares do ensino”.

Ainda percebemos nos discursos que para ser professor faz-se necessário outros elementos além da obtenção de saberes. É preciso também “tentar resolver os problemas de outras pessoas que estão procurando ajuda naquele momento exato”, como afirma o professor Brasília.

Nesse discurso, mais uma função é atribuída ao professor: a resolução dos problemas das pessoas. Lembramos que esse professor é o mesmo que atribui ao seu trabalho o sentido de auxílio ao próximo, de doação. Além de procurar resolver os problemas das pessoas, para a Professora Yendi, “ser professor é ser amigo” e, como afirma o professor João Victor “dar apoio aos alunos e suas famílias”.

Nesses discursos, percebemos que a docência para esses professores deve ser algo que não se restringe aos limites da escola, da sala de aula. O ensino, nesse

contexto, possui uma dimensão moral e deve atingir não apenas aqueles cujo contato é mais direto, ou seja, os alunos, mas também seus familiares e conseqüentemente a sociedade.

Para João Victor, isto faz parte do próprio modo de ser do professor. O profissional da educação, para ele, deve ser um referencial de vida para a sociedade: “procuro dar exemplo de honestidade, de trabalho, para fazer com que eles entendam o nosso papel diante da realidade deles”.

Podemos observar que o professor considera importante a preservação da sua imagem, tanto como pessoa quanto como educador. Nesse sentido, Contreras (2002, p.76) discorre sobre a obrigação moral. Para ele, essa obrigação “confere à atividade do ensino um caráter que se situa acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição do emprego”.

Isto ocorre principalmente devido às finalidades da educação, no que se refere ao desenvolvimento do ser humano em sua plenitude e a noção do homem como um ser livre, atribuindo à educação, e, conseqüentemente, ao ato de ensinar e a quem o faz, a responsabilidade de conduzir o indivíduo na conquista desses objetivos.

Isso pode ser observado na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de nº 9.394/96, quando ela expõe, em seu Artigo 2º, que a educação tem “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ou seja, preparar o indivíduo para a atuação na sociedade em todos os seus aspectos.

Por isso, o professor sente-se comprometido com seus alunos em auxiliá-los nesse desenvolvimento pleno. Dessa forma, para João Victor, ser professor “não é só falar da minha matéria, tem que falar da vida de cada um com o intuito de educar”.

De acordo com Contreras (2002), essa obrigação refere-se ainda ao cuidado e à preocupação com o bem-estar dos alunos e com as boas relações desses com colegas e família. Essa preocupação obedece a um compromisso com a ética da profissão. Nesse sentido, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas.

João Victor procura ainda mostrar por meio do seu trabalho essa obrigação moral que ele tem para com os alunos: “eu tenho trabalhado na minha prática docente, não só a questão da teoria da matéria, mas também de levar algo a mais para os alunos”. Esse “algo a mais” a que ele se refere é o trabalho com temas como mercado de trabalho, a importância de se ter uma profissão e como melhorar a vida dos alunos.

Podemos considerar a necessidade de se trabalhar esse “algo a mais” também como o sentido da obrigação moral, considerando o que Arroyo (2000) explicita sobre esse conceito. Para o referido autor, nós, enquanto profissionais, temos a obrigação moral de extirpar toda estrutura, lógica e ritual que reforcem os processos de exclusão e desumanização sociais a que vêm sendo submetidos nossos alunos fora da escola.

Por isso, ser docente para os professores não é apenas trabalhar com as questões normativas da instituição escolar, tais como as disciplinas curriculares, os conteúdos, entre outras. “Antigamente você dava seu conteúdo e estava resolvido” explicita João Victor, completando: “Hoje não, a gente está sentindo que cada vez mais existe uma carência”.

Essas carências aparecem no sentido de lacunas encontradas ou percebidas nos alunos em relação à educação. Ele fala dos problemas familiares dos alunos e da necessidade dos professores trabalharem temas que envolvem essas necessidades familiares e sociais como um todo, com os alunos.

Por isso, podemos observar que atualmente ser professor não é mais ser um transmissor do conhecimento acadêmico, ou apenas um transformador do saber do senso-comum em conhecimento científico. Para Imbernón (2004, p. 14), “a profissão excede outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade”. Nessa profissão está incutida ainda a capacidade reflexiva em grupo, não restringindo esta a uma atuação técnica, mas sendo executada como um processo coletivo de tomada de decisões sobre o ensino, sobre os problemas educacionais da prática.

Nóvoa (1995, p. 102), por sua vez, afirma que “os professores têm de assumir tarefas educativas básicas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos, o que configura uma importante diversificação das funções docentes”. Tais tarefas ampliam as responsabilidades dos professores diante da preparação dos alunos para a vida em sociedade. João Victor explica que “a responsabilidade diante do que eu assumi é grande, eu faço isso aqui com muita responsabilidade, apesar de não gostar de ensinar no ensino médio”.

Assumir a responsabilidade cotidianamente com os alunos tem ultrapassado o ambiente de classe, pois o professor educa tanto segundo um programa institucional, quanto assumindo muitas vezes as funções familiares. Tardif e Lassard (2005) explicam que a organização do trabalho docente, faz com que o professor tenha que desenvolver atividades além da docência propriamente dita.

O desempenho do papel do ser professor, valorizando a sua importância, nos remete a um modelo em que o docente deve “primeiro ter consciência do que é ser professor e não levar para a sala de aula os problemas particulares”, além de procurar “tratar os alunos como seres humanos”. Estas afirmações de Yendi são complementadas com o seu repúdio ao fato de que professores não dão aula com “boa vontade”: “os alunos não têm culpa do que está acontecendo com a nossa classe (profissional). Tem gente que desconta nos meninos”. E continua afirmando que “tem professores que esqueceram que o aluno é um ser humano”.

Para essa professora os problemas de desvalorização profissional que os docentes têm passado, referentes aos baixos salários, às condições de trabalho, aos planos e benefícios de carreira, e a luta constante por melhorias demonstram o quanto a desvalorização profissional pode afetar nas formas de ser e de agir na escola. Todavia, reconhecemos que mesmo que isso ocorra com alguns professores, outros reconhecem a importância que o professor tem para a vida social e por isso, mesmo diante das dificuldades que a profissão passa há tantos anos, procura fazer o melhor que pode em sua ação profissional.

Ruth explana: “faço o melhor que posso, ser professor é saber que contribuo de certa forma com a construção da sociedade”, e acrescenta que “a educação não deixa de ser um serviço que você presta à sociedade”.

Sendo assim, podemos perceber que o profissional docente não é aquele cuja função primeira é transmitir conhecimentos encerrados dentro das quatro paredes de uma sala de aula. Ele é mais que isso, é um professor ativo do processo educativo, capaz de atuar em contextos muito mais amplos que as delimitações de uma sala de aula. É um profissional dinâmico, com competências criadoras e transformadoras, capaz de organizar, produzir e inovar o processo educativo e através dele contribuir com as mudanças sociais.

Essa competência pode ser compreendida como a capacidade de ação eficaz a partir de uma situação específica, com base nos conhecimentos necessários, mas sem limitar-se a eles. Envolve ainda algumas características: tomada de decisão, habilidades, valores, o saber agir e o saber mobilizar recursos cognitivos e afetivos em esquemas de ação (PERRENOUD, 2000, 2002). Dessa forma, o professor competente seria aquele que “julga, avalia e pondera; acha solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada” (PERRENOUD, 2000, p. 13).

Diante do exposto, torna-se explícito nos discursos dos professores que não basta o docente possuir os conhecimentos acadêmicos de uma profissão, não se trata apenas do domínio de saberes teóricos ou técnicos aprendidos nos momentos de formação, seja ela inicial ou continuada.

Para os professores, ser professor é saber *educar*, fazer com que os alunos conheçam os valores morais e éticos para viver em sociedade; é *instruir*, através dos conhecimentos formais que a escola deve oferecer; é *obter saberes*, originados de variadas fontes, seja através das instituições formadoras de professores, da prática profissional, das histórias de vida, ou tantas outras. É ainda, *ajudar as pessoas*, *ser amigo*, *apoiar os familiares dos alunos*, ser aquele indivíduo *exemplo na sociedade*, *responsável*; enfim, é *ser um construtor social*.

Se observarmos essas atribuições sobre o "ser professor" podemos perceber o quanto esse profissional é cobrado atualmente, em relação ao seu conhecimento, ou esperando-se atitudes necessárias para que sejam reconhecidos como "bons profissionais". São essas as imagens que os professores têm sobre sua profissão, sobre como eles devem ser, como devem agir.

Atualmente, as expectativas se ampliaram e se tornaram ainda mais complexas e difusas em relação ao trabalho docente e sua forma de ser e estar no processo educativo (ESTEVES; 1999). Espera-se que o docente, além do domínio do conteúdo que ensina e das estratégias relacionadas ao fazer pedagógico – saber conduzir uma aula, como facilitador e dinamizador da aprendizagem, explorar dinâmicas de grupo, garantir a disciplina, saber avaliar, etc. – também seja animador, pedagogo, eficaz, e desempenhe funções que vão além do ensino: cuidar do equilíbrio emocional, afetivo e psicológico dos estudantes, da integração social, da higiene pessoal, da educação sexual, etc

Assim, podemos ver que apesar de se esforçarem para atender a todas essas exigências, como explicitam alguns, os professores sentem-se desvalorizados e desestimulados a continuar na profissão. As frases se tornam reiterativas dentro de um sentido que retorna em afirmações tal como a de João Victor: "eu dou o melhor de mim aqui, mas não quero ser professor o resto da minha vida". Isto nos mostra que, mesmo demonstrando reconhecerem a importância da profissão docente e expondo o que eles entendem ser suas funções para com a sociedade, alguns parecem estar cansados e desestimulados pela profissão.

Síntese integradora

Nessa segunda parte procuramos compreender, por meio dos discursos dos professores, as significações que eles atribuem ao seu trabalho, e assim, perceber se as formas de inserção na carreira docente podem influenciar em seu desenvolvimento profissional. Assim, no decorrer das análises, observamos que para alguns professores a profissão docente significa uma “obra do destino”, uma vocação, uma missão a ser cumprida e por isso possui um sentido de doação, de ato de solidariedade para com o próximo. A docência como destinação perde, nesse sentido, seu caráter de profissão, e passa a ser compreendida apenas como um serviço feito em benefício do outro.

Percebemos ainda, nas falas dos professores, o sentido de profissão docente relacionado a uma oportunidade de emprego que surgiu para suprir as necessidades imediatas dos licenciados, que demonstram ter sentido desejo de atuar em outros espaços além da educação. Alguns professores consideram, portanto, o exercício da profissão docente apenas uma situação passageira, até que eles consigam outro espaço de trabalho, seja por meio de uma mudança de nível de ensino ou através da música. Portanto, não demonstram interesse em se desenvolver como profissionais para atuar no nível médio, no qual estão inseridos. Para outros, apesar de não terem desejado trabalhar na instituição escolar inicialmente, a docência é uma profissão que eles passaram a gostar de exercer, e por isso, acreditam que podem ser cada vez melhores na profissão em que atuam.

Por ultimo, no ponto denominado “Sou importante, tenho uma função”, procuramos evidenciar o quanto os professores reconhecem a importância de sua profissão para a sociedade, e como eles observam as formas que esse profissional deve ser e estar na escola.

PARTE III

VIVENCIANDO A COLETIVIDADE: A PARTICIPAÇÃO NO COLEGIADO ESCOLAR

CAPÍTULO III

SENDO CONSELHEIRO: UMA VIVÊNCIA COLETIVA

Fazer parte do Conselho Escolar é assumir-se como co-responsável, co-construtor da realidade desejada pela coletividade. Esse é o sentido dado por Yendi, quando afirma que fazer parte do Conselho pode ser compreendido como "uma forma de tentar melhorar as coisas aqui na escola", ou, como afirma a professora Ruth, "é tentar melhorar aquilo que eu critico. Se eu não gosto, não devo só reclamar, tenho que fazer a minha parte". Frases como essas evidenciam as razões apontadas pelos professores para participarem do colegiado.

Nesse capítulo, buscamos evidenciar porque os professores do Conselho de Escola do Atheneu Norte-Riograndense decidiram participar das suas atividades, assim como explicitar, a partir de seus discursos, como eles têm vivenciado essa ação coletiva e como ela pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

No entanto, consideramos importante ressaltar que, na escola pesquisada, a experiência com o Conselho Escolar tem sido construída, de acordo com a professora Regina, há aproximadamente seis anos, mas só foi regulamentada de acordo com as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação no mês de dezembro do ano de 2004.

Por isso, podemos considerar que anteriormente a esse período, o Atheneu Norte-Riograndense apenas tentou organizar esse órgão colegiado, que de acordo com a professora Regina "não funcionava muito bem". Os motivos desse mau funcionamento podem ser encontrados nos resultados da nossa pesquisa para a realização do trabalho monográfico de conclusão do Curso de Pedagogia no ano de 2003.

O primeiro contato com os professores participantes do Conselho do Atheneu, ocorreu no ano de 2001 quando entrevistamos alguns deles para a realização de uma pesquisa em que participávamos como bolsista de iniciação científica, mas só no ano de 2003 desenvolvemos uma pesquisa mais direcionada para o estudo das práticas participativas colegiadas na escola. Através das pesquisas, ficaram evidenciadas as dificuldades que os participantes do Conselho tinham para compreender o sentido político que envolve o ato de participar de um colegiado. Limitava-se o sentido de

participação a apenas fazer parte de reuniões pedagógicas (OLIVEIRA, 2004) ou ainda como uma forma de reivindicação em espaços denominados de *abertos*, *fechados*, *invadidos* e *excluídos* (SILVA, 2002).

Observamos ainda, as relações estabelecidas entre o passado e o presente do Atheneu, onde os professores relatavam as práticas participativas passadas como uma forma de "disfarçar" a ausência de participação atualmente no seu cotidiano. Os discursos demonstravam que "nem todos participam das reuniões", como afirmou uma das conselheiras entrevistadas. E ainda que "é difícil juntar todo mundo" em conseqüência da organização do Atheneu, pois a escola possui muitos professores trabalhando em diferentes turnos, por isso, "o Conselho ainda não funciona bem", como afirma outro conselheiro entrevistado. Tais motivos dificultavam o desenvolvimento dessa atividade coletiva na escola (OLIVEIRA, 2004).

O desenvolvimento de uma gestão democrática no Atheneu Norte-Riograndense, nesse contexto, não ocorria em decorrência do desconhecimento da importância e do significado da proposta de gestão democrática por parte dos conselheiros. A gestão democrática não parecia advir, também, em conseqüência da falta do regimento escolar e das dificuldades que a escola tinha em reunir todos os seus funcionários para a elaboração e desenvolvimento de meios democráticos de participação da comunidade escolar no Atheneu.

Esse contexto se torna um indicativo à compreensão do sentimento de otimismo e de esperança dos professores após a nova reorganização do colegiado concretizada em 2004. Esses sentimentos contribuem para a manutenção do desejo de atuar no Conselho, e por isso, consideramos importante procurar compreender o que os conduzem a continuar participando dessa atividade coletiva.

Todavia, como o foco principal de nossa pesquisa é procurar compreender se existe relação entre a participação dos professores em atividades coletivas e o seu desenvolvimento profissional, compreendemos ser importante, no momento da entrevista, considerar não apenas o tempo que os docentes entrevistados participam do Conselho Escolar especificamente – apesar de ser esse o campo de nossa pesquisa – mas o período em que eles participam de atividades coletivas, sejam elas por meio do Conselho ou não.

Sendo assim, alguns professores consideraram especificamente como participação em atividades coletivas, somente o período em que atuam no Conselho. Outros, no entanto, fizeram questão de afirmar que estão envolvidos em tudo

relacionado a ações coletivas na escola, desde o início do exercício de sua profissão docente: “Sempre quis estar sabendo e participando de tudo na escola”, afirma Yendi. “Tudo o que aconteceu no Atheneu nos últimos quarenta anos eu estava por perto”.

Na seqüência apresentamos alguns fatores que levam os professores a continuarem no Conselho e a participarem de ações coletivas no cotidiano escolar. Dentre esses motivos, podemos destacar o desejo de mudança, a esperança e o otimismo em ter uma escola melhor e a vontade de decidir e de romper com os limites da sala de aula.

A participação em atividades coletivas: entre o desejo de mudança e a obrigação

Todo ser humano apresenta em si a necessidade de conviver em comunidade, seja esta determinada por parentesco, por crenças ou apenas por desejos comuns. Por isso, a participação é uma ação inerente ao ser humano, já que através dela o homem pode exprimir sua tendência nata de realizar, desenvolver diferentes coisas, afirmar-se, além de poder interagir com os demais, de desenvolver o pensamento reflexivo[15] nessa interação, e ter o prazer de criar e recriar coisas em conjunto.

A participação apresenta, assim, duas bases complementares: uma afetiva – onde participamos porque sentimos prazer em realizar diferentes coisas com os outros – e a outra instrumental – onde participamos porque desenvolver algo em conjunto se torna mais eficaz e eficiente do que realizar individualmente (BORDENAVE, 1983).

Sendo assim, os motivos que conduziram o professor a participar de um determinado grupo podem caracterizar os anseios que eles constroem ou esperam encontrar ao unir-se com outros. Por isso, consideramos importante analisar como as formas de ingresso dos professores no Conselho podem demonstrar suas concepções acerca de como essa vivência coletiva pode contribuir para o desenvolvimento deles mesmos, e / ou para com a instituição na qual estão inseridos.

Participar de qualquer meio coletivo exige alguns requisitos vistos como necessários, como por exemplo, ter algo em comum com os demais membros, algum tipo

[15] “Dewey denomina por pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar e define-o como sendo a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto a dar-lhe consideração séria e consecutiva” (ALARCÃO, 2000, p.68)

de vínculo com essas pessoas. Por isso, o sentimento de pertença dos professores a esse grupo é o que fará com que ele permaneça no mesmo.

A vivência coletiva no âmbito escolar não foge a essa regra, pois o sentimento de pertença à escola requer a identificação do professor com o seu projeto educacional, ou seja, com suas propostas, interesses e objetivos. Assim, se participar requer compromisso com esse projeto educacional coletivo, o compromisso do indivíduo advém dessa identificação, desse sentimento de ser parte de um grupo. Perrenoud (2001, p.53) afirma que:

> Um estabelecimento de ensino sempre representou mais do que um prédio, um conjunto de professores e alunos, uma direção e uma secretaria. Um estabelecimento de ensino define-se por um espírito, um sentimento de pertencer a algo, às vezes por uma diferença com relação a outros estabelecimentos de ensino, por um projeto ou por uma doutrina particular.

Esse sentimento de pertencimento permitirá que o professor sinta-se à vontade e satisfeito no lugar em que ingressou, relacione-se bem com as pessoas que dele fazem parte e reconheça que essa vivência coletiva poderá contribuir para que o professor se sinta parte daquela instituição. Explica Voli (2002, p. 85) que "professores com fraco sentimento de pertença podem ser considerados um alto risco na busca da transformação do sistema educativo". Dessa forma, são pessoas que não consideram importante a interação com os demais professores, isolam-se, e tendem a competir mais do que cooperar e colaborar, atribuindo aos outros a responsabilidade por aquilo que não se sentem seguros em assumir.

Por isso, compreendemos esse sentimento de pertença como uma forma de "filiação" (COULON, 1995), onde o professor passa por um processo no qual se converte a uma nova conduta na organização em que se insere; quando os professores, coletivamente, criam e assumem normas de conduta, como forma de possibilitar a manutenção do bem comum, em nome de objetivos comuns.

Ao nos "filiarmos", comprometemo-nos com algo que acreditamos, assumindo os seus princípios como algo que nos diz respeito e faz sentido para nossas vidas. Passamos a desejar exercer a nossa capacidade de participar das decisões, expor nossas idéias, buscar soluções e querermos modificar o que não concordamos, pois reconhecemos que as nossas vidas estão implicadas nesse processo. "Eu quero fazer parte dessas mudanças", explica Ruth ao falar sobre as sensações e importância de fazer parte de uma atividade

coletiva como o colegiado escolar e acrescenta: “a princípio a sensação é até de otimismo, agora que nos reorganizamos, temos força pra mudar a nossa realidade. Isso beneficiará a escola como um todo”.

Por isso, compreendemos que uma efetiva participação é estabelecida na medida em que se instaura uma cultura do querer fazer, no lugar do dever fazer. A espontaneidade do desejo de fazer parte das decisões sobre o que nos pertence e sobre o que nos diz respeito está vinculada ao sucesso das ações coletivas a serem estabelecidas na sociedade.

Os discursos de Yendi e Ruth, citados na abertura deste capítulo, enfatizam a co-responsabilidade, bem como a ação do docente enquanto co-construtor da realidade desejada. São discursos como esses que nos conduzem à percepção de que essas professoras ingressaram no Conselho por um desejo de mudança, mobilizadas pelo reconhecimento da importância em participar desse espaço coletivo de discussão, de decisão, e ainda por acreditarem que por meio dele podem solucionar aquilo que as incomoda na escola, melhorando o que elas consideram como problema.

Na mesma direção, Regina afirma: “quando houve a sugestão de reativar o Conselho, mais uma vez eu quis fazer parte desse grupo, não desisto de tentar melhorar as coisas”. Participar do Conselho é, desta forma, procurar a melhoria da escola, defender os interesses de um grupo profissional, construir juntos aquilo que os professores almejam encontrar no interior da instituição escolar. Na defesa dos interesses, Geraldo explicita que “se combaterem contra a gente, a gente confronta”. Esse professor demonstra um sentido de ser o colegiado o lugar de defesa (referindo-se ao grupo de professores) ao utilizar o termo “a gente”, pois lembramos que do Conselho da escola fazem parte outros segmentos da comunidade escolar: os pais, alunos e funcionários.

A participação em um grupo como esse pode ainda contribuir para a iniciação de práticas reflexivas dos docentes, assim como ser considerado um lugar de troca de saberes e vivências que podem auxiliar no desenvolvimento de todos que nele estão envolvidos (PERRENOUD, 2002). “No conselho discutimos, trocamos idéias, elaboramos projetos muito bons”, enfatiza Regina.

O desenvolvimento de atividades coletivas, como a participação no conselho, faz com que os professores percebam a necessidade de estarem sempre interrogando as ações que são estabelecidas no cotidiano escolar, e assim, avaliem, planejem, e executem em conjunto as ações escolares. A prática docente coletiva e reflexiva torna-

se um instrumento de desenvolvimento profissional do professor. É o momento em que eles poderão, com seus semelhantes, compreender seu próprio pensamento e refletir de modo crítico sobre a sua prática. Sobre isso, Libâneo (1991, p. 86) afirma que:

> Qualquer processo de reflexão que se empreenda, maneja obrigatoriamente a relação entre esse conjunto de pensamentos, ações a realizar e as que realmente se realizam. O que a reflexão pretende é sempre melhorar essas relações. Quer dizer, a reflexão é um modo mais ou menos crítico e rigoroso que temos de tratar problemas práticos, a forma de se enfrentar as discrepâncias entre o que ocorre em nossas ações e as previsões que tínhamos delas.

"Embora nem todos participem, pelo menos tentamos", afirma Regina. Nesse sentido, trabalhar coletivamente e reflexivamente no cotidiano de uma instituição educativa significam participar ativamente – na medida do possível - das questões que envolvem a problemática escolar, de maneira persistente e rigorosa naquilo que se acredita e se deseja praticar cotidianamente. Podemos justificar nossas ações com convicção do que está sendo praticado, ou seja, atribuindo sentido ao que realizamos na nossa atividade enquanto docente. Ruth afirma convicta que se sente "muito capaz de mudar a realidade dessa escola".

A organização coletiva das práticas escolares e o interesse em participar a fim de promover mudanças na escola, fazem com que os professores se tornem cada vez mais implicados na instituição, sintam-se capazes de realizar coisas além de suas atividades em sala de aula. Ruth reconhece o valor da coordenação afirmando que "se houver organização e interesse, a gente consegue mudar muita coisa que precisa". Alfa assegura sua participação ao deixar claro: "eu garanto que, da minha parte, vou fazer o melhor em favor da nossa escola, posso fazer muito mais do que dar aula, em sala de aula".

Por meio de atividades coletivas como o colegiado, as "hierarquias" escolares perdem suas forças, pois não é mais a direção quem constrói e decide o que a escola deve e vai ser, nem é a equipe técnica a "mentora" das atividades "extra-sala de aula", bem como não são os professores meros executores de planejamentos ou daquilo o que a coordenação planeja – quando tal prática existe na escola. Também não são apenas "líderes" que só têm voz em suas salas de aula. Todos, mesmo que exerçam funções diferentes no interior escolar, são professores capazes de construir a instituição que almejam, junto com os demais integrantes da comunidade escolar.

Esse processo de construção coletiva, de "quebra" de hierarquias, faz com que os professores sintam-se valorizados como profissionais e se reconheçam como

participantes ativos de um processo no qual eles não são meros coadjuvantes, mas atores capazes de estruturar um trabalho pedagógico a partir da realidade em que vivem, das suas ansiedades e desejos. Nesse sentido, Werle (2003, p.46) afirma que:

> Os conselhos escolares, como espaço de gestão democrática do ensino público, apresentam-se, também, como ambiente de promoção da liberdade, de pluralismo, de qualidade, de igualdade, de gratuidade e de valorização do professor.

Um exemplo dessa valorização docente é percebido, devido à "quebra" de hierarquias, em falas como de Regina. Ela destaca como se vê "muito importante" quando participa das decisões. "Sinto que também tenho voz ativa, e não é só a direção quem decide". Esse é o sentido dado também por Ruth, quando destaca o quanto "se sente potente para fazer alguma coisa por essa escola. Isto é o que é pra mim ser membro do conselho".

Esse sentimento de ser importante, de potência, de saber que é capaz de mudar alguma coisa e de sentir-se parte da escola, é o que move alguns de professores a continuarem vivenciando atividades coletivas como o Conselho Escolar. Por isso, consideramos a valorização e a elevação da auto-estima do professo um elemento capaz de estimular, de mobilizá-lo a desenvolver-se melhor como profissional, a desejar procurar melhorar o seu local de trabalho, e ainda, a não desmotivar-se ou desistir de sua ação docente.

Consideramos que se o professor consegue sentir-se bem em seu ambiente de trabalho conseqüentemente sente-me melhor como profissional e que isso contribui significativamente para a melhoria de suas ações, beneficiando a todos os que com ele estão envolvidos – sejam alunos ou colegas de trabalho - e principalmente a ele mesmo enquanto profissional.

Um professor com uma elevada auto-estima, de acordo com Voli (2002), apresenta as seguintes características:

1. Não receia comunicar suas opiniões;
2. Percebe as realizações individuais e coletivas como um instrumento de motivação e crescimento contínuo;
3. Sabe escutar de forma aberta e empática e é aberto às possibilidades de mudanças, o que beneficia a melhoria nas relações interpessoais;
4. É otimista, acredita na possibilidade de progresso no meio em que está inserido;

5. É entusiasta e sabe reagir melhor sobre as situações imprevistas;
6. É receptivo a novos conhecimentos;
7. Sente-se comunitário, no sentido de procurar promover a interação e a participação coletiva para o desenvolvimento das relações internas e externas à escola;
8. Aprecia e desfruta a interação com as pessoas, sem considerá-las ameaças à sua segurança;
9. Relaciona-se de forma positiva e construtiva com seus colegas do corpo docente;
10. Organiza-se para tornar possível o trabalho em equipe e é consciente de que também é responsável pela melhoria do seu próprio trabalho e da instituição de ensino à qual pertence.

As características enumeradas reforçam como fundamental o senso de responsabilidade com o ambiente de trabalho como um fator que envolve o sentimento de pertença e a implicação docente nas atividades escolares. Responsabilidade tal como explica Ruth: “eu me sinto responsável realmente pelas mudanças que devem acontecer, sou responsável por alguma coisa dentro dessa escola”. O Conselho torna-se, para o professor, um espaço de poder e saber, um mobilizador de mudanças, de vontade de fazer algo pela escola e de prazer na descoberta de um espaço em que o professor tem a responsabilidade de decidir tentando mudar a sua realidade.

Por isso, participar do conselho, como afirma a professora, é “uma forma de ajudar. Estou com um sentimento de que conseguimos nos organizar”. Contreras (2002) afirma que os professores, ao se sentirem envolvidos na concretização das mudanças educativas, assumem cada vez mais responsabilidades dentro da instituição em que estão inseridos. Nisso, espera-se que esse envolvimento desenvolva cada vez mais seus valores e sua prática.

Como podemos observar, muitos professores percebem que é através de sua participação em atividades coletivas - como o colegiado escolar - que eles podem contribuir para as mudanças que tanto desejam que ocorram no cotidiano da escola. O envolvimento na participação e nas decisões na construção do projeto educativo da instituição faz com que eles se sintam valorizados, capazes de atuar de forma mais ampla nos diferentes setores escolares, rompendo assim com as delimitações de uma ação educativa que se restringia as suas salas de aula.

Entretanto, alguns aspectos dificultam o desenvolvimento da participação real dos docentes. Destacamos a ampliação da participação via imposição burocrática, tornando-a obrigatória. As ações burocráticas ocorrerem na medida em que se tenta

inovar o processo de gestão escolar, por meio da implementação dos Conselhos Escolares instituída na Lei de diretrizes e Bases para a Educação Nacional de número 93.94, de 20 de dezembro de 1996. Especificamente no Artigo 3º, Inciso VIII que prevê que "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] gestão democrática de ensino público na forma de lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996), e ainda no Artigo 14, Inciso II, que deixa explícito que a gestão democrática do ensino público deve ocorrer por meio da "participação da comunidade escolar em conselhos ou equivalentes" (BRASIL, 1996, p.23).

Os artigos da LDB mencionados apresentam o Conselho Escolar como um mecanismo de democratização de decisões que deve ser implementado no interior das instituições escolares. Por isso, determinada pela lei, a participação como meio de desenvolvimento de uma gestão colegiada pode se tornar um dilema para o docente, pois ele está cada vez mais envolvido em atividades em diferenciadas escolas.

Nos casos da formação de equipes, por exemplo, como o Conselho, as escolhas tornam-se quase que impostas, devido à necessidade de formação desse colegiado para viabilizar as decisões e a organização da escola, pois com a implementação da gestão democrática nas escolas públicas, esse órgão de coletividade é o meio mais importante de tomada de decisões dentro da instituição educativa. Por isso, a participação dos professores em atividades coletivas como essas, não ocorre, na maioria das vezes, por vontade do professor, mas devido à necessidade que se é colocada.

Assim como no Atheneu, as dificuldades de formação e de funcionamento do Conselho também podem ser encontradas na Escola Estadual Berilo Wanderley, localizada na cidade do Natal. Santos (2005), apresenta como resultado de sua pesquisa que, devido à necessidade de implementação do colegiado, a escolha dos professores participantes não era realizada democraticamente, mas por indicação da direção da escola. Para a autora, o conselho dessa instituição só existe para corresponder a uma diretriz política educacional e seu funcionamento não tem correspondido às possibilidades democratizantes da participação colegiada.

Explica o professor Brasília que "legalmente para o Conselho funcionar, é necessário um determinado número de professores participantes, com a falta de tempo que sofremos fica complicado". Esse professor nos esclarece que essa falta de tempo, decorre principalmente da necessidade dos professores completarem sua carga-horária em diferentes escolas, ou ainda ter que conciliar os empregos na rede pública e privada.

“A gente faz uma reunião para formar o Conselho de Escola, e fica implorando para os colegas participarem”, elucida João Victor.

A falta de tempo torna-se para alguns, o grande desmotivador da participação em atividades coletivas. Malu esclarece que tem “colegas que são ótimos profissionais, mas não participam porque tem a vida corrida”, e continua seu discurso, em tom de reprovação, falando de outros colegas que não são participativos: “outros não participam, porque não tão nem aí pra escola mesmo, não participam nem do Conselho nem de nada”. Esse discurso nos remete ao que afirma Perrenoud (2001, p. 116):

> [...] algumas organizações, sem impor formalmente o trabalho em equipe, penalizam ou marginalizam de forma mais ou menos sutil os que optam por trabalharem sozinhos, descartando-os, por exemplo, de negociações ou de possibilidades de promoção. [...] as escolhas são semi-obrigatórias porque são levadas em conta as exigências do trabalho, as competências, os horários, os desejos de cada um, algumas pressões ou incitações da autoridade.

Se analisarmos bem o discurso de Malu referente aos professores que não participam “por que não estão nem aí pra escola mesmo”, perceberemos o quanto essa frase traz consigo uma carga significativa de censura em relação à postura de alguns de seus colegas que optaram por não participar do Conselho ou de outro tipo de atividade coletiva. Não se faz nenhum tipo de alusão ao bom profissionalismo dos mesmos, pelo contrário, percebemos um sentido de negatividade ao trabalho desses profissionais.

Assim, encontramos “tensão” nos discursos docentes entre participar das atividades coletivas (como sendo um aspecto positivo para o bom desenvolvimento do professor e da instituição em que estão inseridos) e a não participação dos docentes alegada por falta de tempo.

Consideramos esse aspecto associado à imposição burocrática como elemento dificultador na avaliação da profissionalidade. Por isso, acreditamos que a prática docente delineia-se entre a “tensão” e o equilíbrio. Com a participação via imposição, a falta de tempo traduz-se em condicionamentos alheios e prévios à sua vontade, ao contrário de atitudes mobilizadoras ou de iniciativa própria, todos estes aspectos variando de acordo com os níveis do sistema educativo em que se trabalhe (GIMENO; PEREZ GOMEZ; 1998). Isso pode ocorrer devido a múltiplas variáveis, tais como a política educativa, o grau de autonomia possível às escolas; a capacitação dos docentes,

a eficácia do apoio da secretaria e ainda segundo a disponibilidade de tempo dos professores desenvolverem planos ou refletirem sobre sua prática.

Ressaltamos a “tensão” como algo de próprio nas lutas por autonomia no interior das organizações institucionais. A autonomia é compreendida como um processo de luta contínua, com a duplicidade entre o que a favorece e o que ao mesmo tempo pode destruí-la. Trata-se da relação entre autonomia e heteronomia do social (DUPUY, 1990). A organização de forma colegiada dos professores nas escolas pode contribuir significativamente na ampliação dos espaços de atuação docente e sua respectiva autonomia, isso se professores reconhecerem como importante a sua atuação no Conselho para o desenvolvimento do trabalho como um todo. Percebemos, todavia, que não é simples remover obstáculos pessoais, profissionais e institucionais.

O Conselho como uma construção social decorre de forças e relações que nele se instalam e das próprias histórias pessoais e coletivas que o envolvem, por isso, não existe homogeneidade; nele, a heterogeneidade deve ser trabalhada de forma que a singularidade e pluralidade dos envolvidos sejam respeitadas.

As necessidades pessoais e coletivas dos professores entram em estado de “tensão” à medida em que, apesar de desejarem “fazer parte dessas mudanças”, os professores precisam trabalhar em diferentes lugares para se sustentarem financeiramente e por isso “não participam porque têm a vida corrida”. Mesmo assim, o desejo de beneficiar a escola como um todo e mudar a realidade é o que tem movido os professores a se esforçarem em tentar construir coletivamente o projeto educativo da escola. A mobilização dos esforços para realizar ações coletivas e a mudança de conduta (individual para coletiva) nas formas de agir da escola, podem ser apontados como contribuidores às formas de ser e de estar na escola, e assim auxiliar o desenvolvimento profissional docente.

Participação *versus* colaboração

"Participar é se envolver, é acreditar", indica Alfa sobre importância da vivência coletiva e especialmente da crença de que aquilo que fazem é importante para a escola. Todavia, existe diferença entre participar ativamente e estar inserido sem, contudo, ter voz ativa, mesmo quando se faz parte de uma organização coletiva como o Conselho Escolar. Compreendemos como participação ativa aquela em que o cidadão que faz parte toma parte, podendo influenciar nas decisões que o afetam, com responsabilidade nos resultados que decorrem desse processo (SANTOS, 2005; BORDENAVE, 1983).

Assim sendo, percebemos que estar presente nas atividades coletivas - independente de quais sejam - não quer dizer que o professor em questão esteja implicado e contribuindo de forma mais ativa no processo de construção coletiva de um projeto pedagógico na escola. Por isso questionamos o que para os professores corresponde de fato ao sentido de participação. Para Ruth, "participação é estar realmente envolvido no processo, inserido nele e contribuindo para ele".

Concordamos com a professora e assumimos como conceito de participação, o que na sua origem latina se entende por *partem capere*, ou seja, buscar assumir responsavelmente a sua parte no processo de decisão, de produção e de distribuição da série de bens e serviço presentes numa determinada sociedade. A participação não é assumida no sentido de *partem recipere*, na sua condição passiva, de participar naquilo que outros definem e decidem sem o nosso consentimento e opinião. Participar é cada qual assumir a parte de responsabilidade que lhe cabe na consecução do bem comum de sua comunidade, assumindo os deveres que lhe cabem como membro de uma coletividade e, ao mesmo tempo, lutando pelos seus direitos (SCHNEIDER, 1999), seja na sua cidade, no seu país ou, no caso específico de nosso estudo, na sua escola. "Tem que decidir", afirma Malu, "tem que votar, verificar o que está certo e o que está errado, e o que pode melhorar".

Ao nos referirmos à participação no colegiado como uma ação de coletividade, estamos considerando o ato de participar como uma forma do professor comprometer-se com decisões e ações no processo de construção de algo que possa ser gerido por todos e para todos. No entanto, "não basta estar no Conselho, ir às reuniões, tem que falar e discutir" como afirma a professora Malu. Essa forma de participação pressupõe consciência e responsabilidade com o que precisa ser realizado, por isso, devemos ter

clara a distinção entre os conceitos de colaboração e participação. Enquanto a primeira constitui-se como uma prática de prestação de serviços, ou como apoio de decisões já tomadas, a segunda pode ser compreendida como uma construção em conjunto, cujo benefício maior é o da coletividade (DALMAS, 1994).

A participação em espaços coletivos dentro da instituição escolar, é um processo de envolvimento e implicação de pessoas que se unem não só por decisões específicas que devem ser tomadas na escola, mas constroem os rumos que essa instituição deve tomar, formando nela características definidas em conjunto. Nesse processo, "[...] o todo vai fazendo sentido à medida que a reflexão atinge a prática e esta vai esclarecendo a compreensão, e a medida em que os resultados práticos são alcançados em determinado rumo" (DALMÁS, 1994, p. 21).

Um processo realmente participativo é aquele no qual as pessoas são responsáveis não apenas pela elaboração de propostas, mas pela execução e pela avaliação. Segundo Horta (1978) o conceito de participação no processo educativo começa a assumir um verdadeiro sentido quando demonstra uma presença ativa de todos os envolvidos no processo de tomada de decisões, no planejamento, na execução e na avaliação de todas as atividades relacionadas com a definição dos objetivos, de organização e de funcionamento do sistema educativo em seus diferentes níveis.

Para Werle (2003), é um processo em constante desenvolvimento tanto da organização como de seus indivíduos, é um processo de avaliação permanente dos caminhos, em que o comportamento participativo consolida-se. Por isso, participar não é estar presente ou colaborar de alguma forma, ou agir como em algumas escolas onde os professores estão muitas vezes presentes nos momentos de decisão mas são apenas espectadores, como afirma o professor Brasília: "eu faço o planejamento e o resto balança a cabeça dizendo que tá tudo certinho e bonitinho, mas na prática não tem a mínima condição de realizar". Alfa esclarece que para participar faz-se necessário "se integrar em tudo o que for fazer, e fazer com seriedade".

Percebemos que se o objetivo é assumir um processo pelo qual se visa organizar a ação em vista de um ideal comum, há a necessidade de uma ação consciente dos envolvidos, assim como incentivo suficiente para a sua permanência no Conselho. A motivação, neste contexto, é um dos elementos favorecedores ao envolvimento dos participantes no processo. A professora Ruth explica que "o professor não quer outro tipo de compromisso maior porque ele se sente desvalorizado pelo Estado, ele está cansado dessas lutas históricas".

Ruth elucida ainda que o único artifício de luta que os professores estão tendo na busca por serem reconhecidos e valorizados diante dos governantes é a greve[16]. Para ela, suas angústias como profissional da educação originam-se no fato de que apesar de no interior da instituição escolar os professores procurarem fazer o melhor que podem, o Estado não oferece meios para que eles se sintam mais motivados em participar de forma mais ampla das questões escolares. "Tentamos fazer o possível para a escola funcionar bem, mas o professor não vê grandes reformas, grande mudança na sua vida".

Na mesma direção, Yendi exemplifica o que alguns de seus colegas têm pensado sobre a participação nas atividades coletivas: "tem colegas que dizem 'se o governo não ajeita a escola, quem sou eu pra ajeitar?' Se eu penso assim, nada se faz". Percebemos que motivar é mobilizar as formas físicas e psicológicas propiciando pleno engajamento. Os professores assumem integralmente o processo participativo na instituição em que estão desenvolvendo sua ação educativa (LIMA, 2001).

Para Imbernón, (2004) a desvalorização docente é um dos maiores desestimuladores para a participação dos professores nos processos decisórios no interior da instituição escolar. A desvalorização do campo educativo e do saber profissional é o que leva à desvalorização da categoria frente aos governos e à sociedade. Imbernón (2004, p. 37) questiona se não será essa percepção o que conduz os professores à não se entusiasmarem com essas "ondas constituintes, participativas", que pensam gerir um campo tão específico à base de uma mobilização difusa. Tal questão coloca em foco problemáticas demasiadamente sérias; entre elas, a defesa social da escola, sua especificidade e a defesa dos docentes e seu profissionalismo.

A ampliação da ação do professor

Um dos fatores que consideramos de maior importância nas organizações escolares de forma participativa, refere-se à quebra de limites da atuação docente no interior da instituição escolar. É muito comum pensarmos na escola organizada de forma hierarquizada, em que os professores só atuam em suas salas de aulas, as equipes de organização pedagógica nas atividades burocráticas e as equipes de direção em suas salas reservadas, decidindo e assinando documentos. Essa forma de organização escolar

[16] No momento da realização das entrevistas, as escolas da rede estadual de ensino acabavam de sair de uma grande greve de três meses de paralisação.

e do trabalho docente constitui-se como mais uma fonte de dilemas e tensões entre os profissionais da educação, tornando-se empecilhos para a construção de um trabalho realmente coletivo no cotidiano escolar[17].

Para Nóvoa (1995), as instituições de ensino, continuam a serem vistas essencialmente como um agrupamento de salas de aula, e dificilmente a sociedade pensa em vida escolar além de cinqüenta minutos de aula letivos e outros espaços para que o professor possa trabalhar individualmente ou em grupo. Essa imagem de organização faz parte daquilo que Ruth entende como cultura escolar, ou seja, "é a cultura que está enraizada nas pessoas de entenderem escola como sendo simplesmente o hábito de um professor estar dentro de sala de aula".

A respeito disso, Contreras (2002) faz referência a alguns estudos norte-americanos como os de Blanco (1993), Bullough (1987) e Smuth (1987), que discutem dois conjuntos de valores presentes na cultura da instituição escolar: o valor do serviço público concedido ao ensino e a mentalidade tecnocrática sobre a qual se concebe o funcionamento dessa instituição.

No primeiro conjunto destacamos a idéia de um ensino vinculado à imagem de missão de grande responsabilidade, segundo a qual os professores procuram zelar pelo desenvolvimento tanto intelectual quanto moral de seus alunos. Essa forma de pensar o ensino também foi encontrada nos discursos de professores, nos momentos em que eles atribuem ao "ser professor" esse sentido de missão, de doação, como já foi discutido na segunda parte desse estudo[18].

No segundo conjunto de valores, relacionamos as formas burocráticas com o ensino organizado, regularizado e racionalizado. Os professores, ao assumirem a legitimação técnica de seu trabalho, tendem a concentrar-se nas exigências técnicas de suas salas de aula. Em conseqüência, os docentes acabam reduzindo seu trabalho às problemáticas que emergem em sala sem colocar em questão as bases pelas quais se sustentam sua prática de ensino. A sua ação restrita à sala de aula representa também os limites de seu poder (TARDIF; LESSARD, 2005).

Tardif e Lessard (2005), ao discorrerem sobre o trabalho docente, afirmam que a própria forma como a escola foi estruturada e organizada restringe a atuação desse profissional pouco contribuindo para a ampliação das esferas de sua atuação. Os

---

[17] Na quarta parte desse trabalho, apresentaremos um capítulo sobre as formas de ação coletivas dentro da instituição pesquisada, onde discutiremos de forma mais aprofundada sobre as dificuldades que a organização hierarquizada colocam para a efetivação de um trabalho coletivo.

[18] Ver especialmente na página 33.

professores, fechados em suas classes, não têm nenhum controle sobre o que acontece “do lado de fora”, o que ocasiona uma prática individualista, conseqüentemente marcada pela ausência de colegialidade, e faz com que esse professor considere apenas a experiência pessoal como critério de competência. Dessa forma, a transformação no cotidiano escolar de uma prática individualista para a coletiva torna-se difícil, pois sem essa transformação os professores continuarão sem ter nenhum vínculo com as decisões que os afetam na instituição escolar.

Isso corresponde ao que explica Regina: “quando se fala nos problemas da escola logo se pensa em como estamos trabalhando em nossas salas. Os problemas da escola são mais do que nossas salas de aula”. Tal discurso corresponde ainda ao que afirma Ruth: “a escola vem trabalhando um conceito muito antigo, que ainda hoje permanece, de que escola é sinônimo apenas de professor e aluno dentro de sala de aula”.

Nesse sentido, Contreras (2002, p.154) afirma que a “cultura do ensino está centrada na sala de aula”. Para esse autor, essa é uma característica importante da qual procede uma série de traços - orientação para o aqui e o agora, conservadorismo e individualismo - que são realimentadas pela experiência cotidiana de isolamento dos docentes na aula de tal modo que essa cultura reproduz-se a si mesma. Limitar o trabalho docente às quatro paredes da sala ocupa a maior parte das energias e do tempo dos professores na escola e, ao mesmo tempo, faz com que seja pouco atraente o envolvimento em outros âmbitos da instituição educativa. Esses âmbitos tornam-se menos familiares, gerando dúvidas em relação à competência própria de atuação participativa em cada um.

Embora seja compreensível que muitos professores preocupem-se principalmente com a sala de aula e com os alunos, é insensato dedicar-se exclusivamente a essas preocupações. Como argumenta Alarcão (2000), ao afirmar que os professores não podem restringir sua atenção apenas à sala de aula deixando que outros determinem o contexto mais amplo e os objetivos do ensino.

Os professores devem assumir ativamente a responsabilidade pelas metas com as quais estão comprometidos e pelo contexto social em que elas podem prosperar: “[...] eles precisam determinar sua própria ação por meio de uma avaliação crítica e contínua dos objetivos, das conseqüências e do contexto social de sua atividade” (ALARCAO, 2000, p.11). Mas Malu comenta que “são tantas coisas pra nos preocupar na escola, que

às vezes o que realmente importa pra gente é se as aulas estão boas e se os meninos estão entendendo o assunto".

O assumir de atividades comprometido por meio de metas definidas só pode ocorrer, de acordo com Imbernón (2004) quando se promover no cotidiano das instituições educativas uma cultura de colaboração que deve centrar-se em criar participação, no sentido de tomar decisões compartilhadas, de delegar, de formar equipes, de trabalhar com professores. Com essa formação pretende-se que se reconstruam as instituições escolares "por fora e por dentro".

E assim poderá se pensar na melhoria na qualidade da educação e conseqüentemente na qualidade da escola. Essas, por sua vez, dependem de que os professores se comprometam com elas, de que trabalhem coletivamente com seus pares para sua permanente melhoria, lutando e reivindicando, aos agentes responsáveis, soluções para essa qualificação, de forma a atender a necessidade do contexto em que participa. Por isso, o trabalho do professor já não se circunscreve à sala de aula e aos alunos concretos para os quais ensina, mas agora abrange a preocupação com a escola como unidade educacional. "A responsabilidade das escolas públicas já não é somente do Estado, mas também dos professores que nela atuam" (CONTRERAS, 2002, p.240).

Tudo isso nos conduz à percepção do quanto é inquestionavelmente necessário um novo olhar sobre a instituição educativa e a atividade do docente. É fundamental o desenvolvimento de uma nova cultura profissional, bem como uma mudança no posicionamento de todos aqueles que estão envolvidos com a escola, e tal possibilidade caminha junta com a ampliação da participação social do docente.

Lembramos ao leitor que refletir sobre essa cultura implica no desenvolvimento da ação coletiva docente entre o par "tensão" / equilíbrio no interior da escola. A escola gerida de forma democrática possibilita ao mesmo a ampliação dos espaços decisórios do professor e um espaço de "tensão". O Conselho, considerado um espaço onde o professor "tem voz", também pode significar um lugar onde ele tem que participar por uma necessidade burocrática, sem ser por vontade própria.

Mesmo reconhecendo a importância da participação docente em atividades de reflexão, debate e construção coletiva dos projetos da escola, consideramos necessário o respeito à decisão do professor em querer ou não participar de atividades como o colegiado. Os professores percebem que trabalhar em equipe pode ser uma luta, e nesta reside a "tensão", pois é uma luta contra si mesmo, contra suas próprias ambivalências, contra os desestimuladores, contra a estrutura do sistema ou do estabelecimento em que

estão inseridos. O desenvolvimento profissional pode ser observado nesse contexto, pois nas ações coletivas os professores aprendem a superar os obstáculos, a mobilizar o saber-fazer necessário para a manutenção do grupo.

CAPÍTULO IV

O CONSELHO COMO LUGAR DE ESPERANÇA

Ao discorrermos sobre o Conselho como um lugar de esperança, partimos da compreensão de que a formação do Conselho Escolar significou, para muitos professores, um momento no qual eles poderiam ser ouvidos, ter voz ativa para mudar o que eles não concordam que aconteça na escola e ainda serem reconhecidos como os profissionais que são.

Procuramos, neste capítulo, explicitar como os professores do Atheneu têm atribuído a esse colegiado o sentido de ser a solução que a escola precisava para resolver os seus problemas, a garantia de melhoria da educação oferecida na instituição, além de representar um lugar onde os docentes podem ter liberdade de atuação, principalmente no que se refere à tomada de decisões no interior da instituição educativa.

Participar do Conselho "é tentar melhorar a situação da escola e de todos os problemas existentes nela, e isso podemos fazer juntos", afirma Alfa. Nesse sentido, podemos entender que o Conselho pode mobilizar as forças de todos os que dele fazem parte em torno da busca de solução para problemas cotidianos. João Victor afirma: "a única coisa que eu vejo que pode mudar a história dessa escola, é a partir do Conselho". O Conselho obtém um valor simbólico para os atores nele implicados, assim como um valor operatório na medida em que se torna o lugar onde uma ação concreta de melhoria da escola pode ser promovida.

Entretanto, ele não pode limitar-se a ações burocráticas. Para que essas mudanças possam ocorrer no cotidiano escolar "o Conselho não pode existir só para assinar o papel, ele tem que realmente funcionar" como afirma Ruth. Por isso, o seu espaço tem que ser identificado como um lugar de decisões coletivas, de construção dos projetos pedagógicos, um lugar onde as ações da escola podem ser avaliadas. Por isso, é também um espaço de avaliação do saber-fazer da e na escola.

De acordo com Cruz (2005) o Conselho Escolar pode caracterizar-se como o momento de avaliação da ação educativa da instituição. Pois se ele limitar-se à assinatura de papéis e às dimensões mais burocráticas da instituição, perde seu caráter de ambiente de reflexão, de construção coletiva e de busca de soluções. Esse colegiado é uma construção social, que decorre de forças e relações pessoais e coletivas, tanto da escola, como do próprio sistema de ensino. O Conselho deve refletir a ação pedagógica-política-educativa e não apenas ater-se às questões burocráticas da instituição escolar.

Werle (2003), ao discutir sobre a necessidade de abertura e funcionamento dos conselhos escolares nas instituições educativas, afirma que esse colegiado não deve existir somente por determinações legais, mas deve ser formado na medida em que as pessoas dispõem-se a construir e contribuir com o grupo, e ainda (re)construir a proposta da escola pública. Dessa forma, sua função principal não é apenas o cumprimento de uma lei, mas a expressão da vontade daqueles que se voluntariam em estar nele implicados com objetivos comuns: mudar a realidade da escola pública através de uma construção coletiva. Regina discorre sobre isso: “na hora que surge o conselho, ali tem pessoas de diferentes posicionamentos, mas que estão voltados por um único objetivo: a melhoria da escola e do trabalho educativo”.

Para os professores, o Conselho significa uma esperança de ver que o que está sendo construído e discutido vai acontecer por causa da vontade de todos os envolvidos, diferentemente de outras ações que são denominadas como coletivas, como demonstra Yendi: “faço parte de ações coletivas, ou chamadas coletivas, desde que ingressei na educação, mas o Conselho é a única que nos dá o respaldo de que podemos decidir e fazer acontecer”. Ruth concorda, dizendo que “quando o Conselho se reúne, quando a gente sente que ele pode fazer algo, que ele pode realmente ter uma função a cumprir e pode cumprir essa função, nós sentimos um certo otimismo”.

Acreditamos que os professores de forma geral estão cansados de tantas propostas e projetos que chegam às escolas sem que modifiquem a sua realidade, apenas aumentando a demanda de ações burocráticas no cotidiano escolar. Quando os professores discorrem sobre otimismo e esperança o fazem na perspectiva de que, com um órgão que, por lei, oferece condições de participação nas propostas escolares tanto por parte dos professores – em diferentes funções – quanto dos pais, funcionários e alunos, as coisas aconteçam. Pois todos poderão não apenas construir a proposta, mas também executá-la e fiscalizar o seu desenvolvimento. Neste sentido, a escola passa a ser gerida por todo um grupo, tal como explica Regina: “o Conselho vai dar uma nova

visão da gestão da escola, é um projeto que eu tenho que estar perto, tendo uma ação ativa e coletiva".

Destacamos o termo "estar perto", utilizado pela professora Regina, para evidenciar como os professores procuram estar acompanhando tudo o que está sendo desenvolvido a partir do conselho. No discurso de Geraldo também podemos verificar o quanto ele considera importante o acompanhamento do docente nas atividades do colegiado: "eu gosto de estar sempre a par de tudo e decidir em grupo os problemas".

No momento em que os professores estão acompanhando e demonstrando preocupação em conhecer o que está acontecendo no cotidiano da instituição na qual estão inseridos, acreditamos que ampliam suas capacidades de gerir e compreender melhor o processo educativo, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do seu "ser profissional".

Assim, por exemplo, Regina é uma das entrevistadas que faz uma diferenciação entre os docentes que estão participando do Conselho e os que não estão, no sentido de tentar evidenciar se os participantes têm desenvolvido bem sua prática como profissionais a partir dessa atuação no colegiado: "quem está trabalhando no conselho tem tentado, está inovando e melhorando o que não está dando certo, mas quem não tem acompanhado o que tem acontecido na escola, não sabe nem do que reclamar".

O Conselho Escolar, neste sentido, pode ser considerado, como afirma Boutinet (2002), o motor central do projeto escolar, ou seja, é um lugar de inovação e mudança no processo educativo, tanto no que diz respeito às questões institucionais, como às pessoais e profissionais dos que nele estão envolvidos. Isso por que essa forma de gerir a escola é capaz de envolver e conduzir os "parceiros" a uma tomada de consciência da situação que a educação tem passado, e ainda proporcionar um maior engajamento dos mesmos em ações definidas em conjunto.

Para Alessandrini (2002), essa forma de ação conjunta proporciona a reflexão do que se tem vivenciado no cotidiano escolar. Ele a considera ainda uma maneira excelente de não haver reprodução de condutas individualistas entre os profissionais da educação. Esse olhar coletivo sobre a escola, faz com que os docentes tenham oportunidades de atuação mais amplas, e ao mesmo tempo mais direcionadas às questões que contribuem para o desenvolvimento de suas competências profissionais[19].

---

[19] Na quarta parte deste estudo, discutiremos de forma mais ampla as questões que envolvem o conceito de competência.

Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento de ações coletivas no cotidiano escolar, como é o caso específico do Conselho de Escola, possibilita que a instituição educativa torne-se um espaço de reflexão onde o professor pode se situar conscientemente no processo que juntos desenvolvem. Por isso, entendemos o Conselho como uma etapa dinamizadora do trabalho educativo.

Outro aspecto importante a ser destacado é que essa forma de gerir a escola pode garantir ainda um melhor funcionamento das ações escolares, pois como afirma Geraldo "o acesso na escola pública é muito grande, então o Conselho pode fazer a escola dar mais certo". Gerir a escola de forma coletiva faz com que as relações entre professor, aluno, direção, equipe técnica, apoio técnico e família, sejam mais aproximadas, é uma proposta de gestão que "[...] envolve valores como liberdade, igualdade, gratuidade, qualidade, pluralismo e valorização dos profissionais da educação" (WERLE, 2003, p.47). Por isso, como afirma o professor João Victor, "a força do coletivo tem o poder de mudar a nossa realidade".

Como podemos observar, os professores colocam no funcionamento do conselho, todas as suas expectativas de melhoria da instituição em que trabalham, assim como de sua própria forma de atuar como profissional. "Se eu estou em um ambiente que me faz sentir bem em trabalhar, eu vou trabalhar bem e vou procurar ser cada vez melhor", afirma Yendi. João Victor por sua vez, acredita que através do Conselho o Atheneu pode melhorar muito como instituição: "eu sempre desejei ver essa escola boa, e o Conselho pode viabilizar isso". O professor Geraldo concorda: "o Conselho pode fazer melhorar essa escola".

Para Colares, a participação em colegiados no cotidiano da escola favorece a experiência coletiva, ao efetivar a socialização das decisões e da divisão de responsabilidades com a melhoria das ações e da instituição educativa. Ela afasta ainda os perigos das soluções centralizadas e dogmáticas, desprovidas de compromisso com os reais interesses da comunidade escolar, efetivando-se como processo de co-gestão. As ações coletivas constituem-se, pois, em elemento básico de integração entre os membros dessa comunidade (COLARES, 2003).

Assim, acreditamos que a força do coletivo é muito mais eficiente, significativa e simbólica do que a força de uma ação isolada ou individual, como a escola era gerida e organizada em tempos anteriores à formação dos conselhos. Por isso, ele pode sim provocar mudanças na escola. O Conselho participativo é uma experiência coletiva que está exposta a críticas e aperfeiçoamentos, mas que se tem mostrado positiva como

instrumento de realização da democratização da gestão escolar, dos processos pedagógicos, e do desenvolvimento de seus profissionais da educação. Como afirma Cruz (2005), essa ação coletiva pode:

1. Aumentar o espaço de participação, como construção conjunta;
2. Provocar mudanças na cultura docente escolar
3. Gerar tensões e conflitos, que originarão a busca de soluções.

Por isso, o Conselho é a busca conjunta por alternativas de ações concretas/ atitudes que conduzem a consecução dos objetivos propostos no projeto da escola (CRUZ, 2005). Possibilita ainda ao grupo de profissionais se conhecer melhor como equipe, para que possam agir como tal e avaliem suas ações individuais e coletivas, interagindo de forma mais ampla com os demais componentes da comunidade escolar. Com isso, podem descobrir os meios mais eficientes para que todos possam crescer tanto como profissionais quanto como uma organização educativa.

Isso se realiza por meio de uma participação ativa, uma construção conjunta capaz de cumprir a função de ajudar na formação da subjetividade e senso crítico do professor e dos demais membros. Faz-se necessário que haja um clima de confiança e busca coletiva de transformação da prática educativa para a implementação desse processo, o que pode ser percebido no discurso de Regina: “eu acredito no Conselho por confiar que há possibilidade de mudar muita coisa”.

Segundo Alfa, para que as mudanças possam ocorrer por meio dessa atividade coletiva, faz-se necessário que as decisões tomadas pelo coletivo sejam respeitadas e sejam ouvidas não como sugestões, como muitas secretarias de educação e direções escolares fazem, mas como uma decisão tomada a partir de reflexões de um grupo: “na hora em que respeitarem o Conselho e suas normas, ele vai melhorar a escola”.

O respeito às atividades desenvolvidas no Conselho é outro fator importante a ser discutido no cotidiano escolar, pois a falta de reconhecimento do papel deste dentro da instituição pode afetar sua dinâmica e desenvolvimento. É importante, portanto, que haja uma tomada de consciência individual e coletiva que transforme os professores em atores do processo educativo, não meros “tarefeiros” que cumprem ordens superiores ou que trabalham apenas pelo salário que recebem. Essa experiência pode ensinar os professores a gerirem as problemáticas do cotidiano educativo e contribuir para que eles as percebam como processos necessários ao crescimento pessoal e do grupo como equipe de trabalho.

Do contrário, os professores, assim como os demais membros do Conselho, perdem seu direito de decidir, de discutir, de terem voz dentro da escola. Sobre isso, Yendi questiona: “No nosso caso no processo educacional qual é a nossa função real? Qual a nossa função dentro da escola?” Se os professores não forem respeitados como atores ou agentes de mudanças no cotidiano escolar, como construtores de uma prática educativa, eles ficarão encerrados em suas salas de aula apenas como transmissores de um saber científico.

Por isso consideramos importante que o professor se reconheça como um profissional capaz de transformar sua realidade, deixando assim as imagens de “doador” de conhecimentos ou de obedientes a um chamamento divino, nas quais se vêem vocacionados ou como apenas um empregado do Estado que está na escola por uma oportunidade de emprego, como podemos observar na segunda parte desse estudo[20].

Neste sentido, Arroyo (2000) compara o ser professor a um cata-vento que gira de acordo com a ultima vontade política e a ultima demanda tecnológica. Para ele, a cada nova tecnologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, os novos governantes, gestores, tecnocratas ou até mesmo as agências de financiamento se julgam no direito de dizer como devem ser os professores. As políticas definem, através de um simples decreto, o perfil do professor, redefinem seu papel social, os deveres e as competências que devem possuir e ainda o currículo e a instituição que os formarão.

Se reconhecer como profissional é, como assegura Regina, “saber qual é o seu papel, qual é a sua importância na escola e na sociedade”. E Yendi complementa: “eu preciso saber quem sou como professora, já estamos cansados de todos decidirem como devemos ser”. Após tantas modificações, essas questões dos professores tornam explícita a confusão que essas mudanças provocam no que seria o ser professor e qual o papel deles enquanto profissionais da educação.

A participação nas ações coletivas nesse sentido pode fazer com que o professor descubra e reconheça o seu papel e importância na escola. Mais ainda, o professor, na medida em que enfatiza a necessidade de “respeito pelo Conselho”, indica o quanto se encontra ainda fragilizada a prática de ser conselheiro, membro ativo na comunidade escolar. O professor explicita o seu desejo de “ver essa escola boa” e tal fato, extremamente positivo no reconhecimento de um espaço que não funciona a contento, nos leva a perceber sua ligação com mobilizações possíveis em direção a uma educação,

[20] Ver especialmente nas páginas 40-44.

sempre na busca constante pela profissionalidade. “Saber” quem é como professora, desejos de Ruth e Yendi, tem relação com a participação nas decisões dentro de um projeto real e democrático na escola.

A esperança nas decisões

A prática profissional docente contém situações problemáticas que fazem com que decisões devam ser tomadas num terreno de grande complexidade, incerteza, irregularidade e de conflitos de valores (GIESTA, 2001), componentes esses do cotidiano escolar. No que diz respeito à sua ação pedagógica, o professor encontra-se em um processo contínuo de tomada de decisões, nem sempre percebidas como uma atividade que é parte do seu dia-a-dia. As decisões são compreendidas como restritas apenas nas esferas da seleção de conteúdo, de metodologias, nas elaborações e determinações de critérios de avaliações.

Assim, a consciência da tomada de decisões pelo docente no seu dia-a-dia na instituição pode conduzi-lo à reflexão a respeito de suas crenças, do conhecimento de si próprio, e de sua postura como profissional. Como pessoa atuante em um determinado tempo e grupo, cabe ao professor aperfeiçoar sua ação, podendo assim valorizar o seu saber fazer, o saber ser, e ainda, reconhecer o que falta-ser.

Esse reconhecimento do falta-ser pode ser compreendido como a mobilização na busca de algo que complemente ou que preencha as lacunas encontradas na formação e na prática do professor. Desse modo, o professor que reconhece tais elementos estará sempre procurando melhorar sua prática, o que auxilia significativamente seu desenvolvimento profissional.

Tomar decisões, para Perrenoud (2001, p.VII), significa fazer escolhas, julgar, avaliar o que o que pode ser melhor (em termos de nossas referências e valores), arriscar, utilizar conhecimentos ou informações como elementos desse processo, saber argumentar, enfrentar situações problemas, elaborar propostas, compreender fenômenos, enfim, participar como professor ativo em um sistema complexo. Saber tomar decisões implica desenvolver autonomia, ser responsável pelas ações e por suas circunstâncias.

O professor que decide nesse sentido assume um componente básico de sua profissionalidade, pois através dessa ação ele mobiliza suas capacidades cognitivas globais para promover a articulação e fazer convergir conhecimentos diversos sobre os

processos educativos. Isso possibilita “respostas flexíveis que tenham em conta a mudança permanente, a diversidade e interdependência que caracterizam, no momento presente às ações educativas” (FERNANDES, 2000, p.18). O ato de decidir, a partir da participação docente em ações coletivas como o Conselho, possibilita ainda que o professor amplie sua capacidade de se relacionar com os seus semelhantes, de ser criativo e ter abertura às inovações e mudanças, assim como ao trabalho coletivo diversificado (FARIAS, 2006).

Encontramos em Therrien (2000), uma expressão que pode configurar a importância da ação de decidir do professor, a qual ele denomina “decisão de ação”. Decidir agindo significa uma forma de compromisso político-pedagógico, assim como o reconhecimento de ações a serem tomadas pelo professor que permitam o enfrentamento das condições estruturais, sejam essas materiais ou simbólicas, que permeiam sua prática, determinando-a.

É na decisão no trabalho e pelo trabalho que o professor se define e se posiciona. Desta forma, as decisões do professor se baseiam em sentidos e experiências que orientam seu saber-fazer, a partir do comprometimento com sua função social e da forma como ele compreende as relações entre a escola e a sociedade. Enfim, nas decisões que tomam de modo a situar suas ações no cotidiano.

Tratar do que os professores consideram como tomar decisões abrange sentidos tais como o que explicita Ruth: “uma ação de liberdade, de dizer o que queremos que aconteça para o bem de todos”. Essa ação pode ser concebida como uma aquisição efetiva de poder de determinação da própria existência, em tudo o que esta comporta. Nesse caso, ela só pode ser efetiva se todo indivíduo puder intervir nos processos decisórios relacionados a todos os aspectos de sua vida pessoal e coletiva (OLIVEIRA, 1999).

Essa liberdade só poderá ser possível numa organização social na qual as relações sociais sejam construídas a partir de discussões abertas a todos os interessados e, na qual as normas de interação social sejam estabelecidas por meio de um acordo real entre os participantes, sem nenhum tipo de coerção. Uma escola democrática, aberta à tomada de decisões por parte de seus componentes, é aquela que possibilita que os indivíduos tenham a liberdade de participar, debater, reivindicar, lutar pelos seus direitos, descordar e propor novos meios de mudanças na organização, na tomada de decisão e nas relações sociais do cotidiano escolar.

Dessa forma, a questão do Conselho Escolar é desafiadora devido à composição desse ideal democrático de decisões: é um conjunto de pessoas que são diferentes entre si, mas que se reúnem para discutir e decidir os problemas da escola e que, assim, expressam um compromisso com as instituições de ensino da rede pública. Trata-se de um espaço no qual todos constroem algo em comum e não simplesmente uma situação em que apenas um torna públicas suas posições e idéias. Constitui-se como "[...] um espaço democrático, mas não uma área destinada à exposição unilateral de pontos de vista" (WERLE, 2003).

O Conselho apresenta ainda um outro valor importante, como articulador de uma igualdade entre todos os que estão presentes nas reuniões. Ele insere um contexto de inclusão, e não de exclusão. O diretor não decide sozinho, nem se sente sozinho. Esse foi um ponto importante levantado por Alfa: "o diretor fica com respaldo de tomar uma atitude". O gestor utiliza o Conselho como uma forma de escudo no momento em que precisa ser contra/discordar da secretaria ou do político[21].

Alfa, ao discorrer sobre o Conselho como espaço de decisão, afirma ainda que: "agora com o Conselho, a direção não tem mais que está dando satisfação para o seu "quem indica" (o popular "Q.I"). Ela não pode mais decidir sozinha". Partindo dessa fala, não podemos deixar de discorrer sobre as influências do "fazer da política" nas decisões escolares. Esse "fazer da política", se caracteriza pela "[...] lógica de favores e como atributo das relações inerentes às interdependências entre os indivíduos" (SILVA, 2003, p.10).

O professor afirma ainda que "se o Conselho realmente continuar funcionando ele dá autonomia à direção a tomar uma determinada decisão, de acordo com a nossa". Isso quer dizer apresentar uma decisão aos órgãos externos com base naquela tomada internamente na escola através do Conselho. Pois nele poderão as decisões não serão tomadas apenas por uma pessoa.

Por isso, as decisões tomadas devem ser interpretadas na medida em que possam ser identificados os valores e os princípios de orientação que subjazem cada projeto, analisando suas práticas e discursos, as ações e relações de poder, e ainda as formas de participação/não-participação nos processos de decisão que estão sendo tomadas (LIMA, 2001).

---

[21] Lembramos ao leitor(a) que no período em que foram feitas as entrevistas muitas escolas públicas estaduais em Natal, como é o caso do Atheneu, ainda não tinham realizado a eleição para a gestão da escola. No contexto da pesquisa, os gestores tinham sido indicados por políticos para o exercício dessa função.

A experiência de coletividade vivenciada pelos professores do Atheneu por meio do Conselho de Escola tem feito com que eles reflitam sobre suas condições de agentes de mudança e participantes ativos no processo de construção da escola que desejam que o Atheneu se torne. Ruth afirma que “o Conselho é o meio mais viável de tomar decisões”.

Em suma, ao discorrermos sobre a relação entre o desenvolvimento profissional docente e a participação colegiada - considerando esta uma atividade coletiva - estamos tratando, de certa forma, de uma ação inovadora no cotidiano escolar, que pode acarretar grandes mudanças na escola e na prática profissional docente, como acreditam os professores entrevistados. Nesse sentido, Perrenoud (2001, p.38) afirma que, com a gestão participativa, a complexidade dos momentos de decisão aumenta, pois estes ocorrem mais lentamente, fazendo-se necessário à integração de pontos de vistas, o estabelecimento de compromissos e o cuidado para que o outro não seja desfavorecido.

A professora Yendi é um exemplo disso, ao afirmar: “no começo ficamos meio receosos em participar do conselho, mas percebemos que essa era a oportunidade de podermos abrir a boca e decidir sobre alguma coisa aqui”. Esse receio apresentado pela professora pode indicar os temores em relação às propostas de inovações que chegam no cotidiano escolar, pois como discorremos anteriormente, os professores já não acreditam muito nelas, já que as mesmas não modificam em nada sua vida profissional dentro da instituição em que trabalham.

Como verificamos nos discursos dos professores apresentados desde o início desse capítulo, podemos perceber que para eles vale a pena acreditar nas ações desenvolvidas no Conselho na expectativa e esperança de que elas provocarão mudanças no seu contexto e na sua ação educativa. Todavia, não poderíamos concluir sem considerar as contribuições de Fullan (1991 apud FARIAS, 2006), ao discutir sobre as perspectivas dos professores frente às mudanças educativas. O autor aponta três critérios básicos que geralmente são utilizados pelos professores para se comprometerem com alguma proposta de mudança no cotidiano escolar: congruência, instrumentabilidade e relação custo/benefício pessoal. Entre o receio e o comprometimento dos professores frente à mudança, analisamos como eles podem fazer uma apreciação sobre a participação nas ações coletivas a partir desses três pontos.

A congruência reporta-se às evidências que explicitam que por meio da proposta os desejos por mudança dos professores possam ser realizados, que ela produza os efeitos esperados em sintonia com as suas necessidades individuais e coletivas. Como

exemplo, podemos lembrar do discurso de Yendi no início dessa parte, quando ela justifica que está no conselho para tentar melhorar o que ela critica. A congruência em participar do conselho também pode ser percebida no discurso de Ruth, quando ela explica que está no conselho porque não desiste “de tentar melhorar as coisas”. A participação coletiva como uma congruência entre o desejo de realização pessoal e coletiva pode ser encontrada ainda no discurso de Regina, quando esta explica que decidir por meio do Conselho “é uma decisão tomada por um grupo que está envolvido com a escola e que está acreditando que aquele caminho é o melhor”.

A instrumentabilidade, por sua vez, ressalta as preocupações que os professores têm referentes às facilidades ou dificuldades que a implementação da proposta possa acarretar para a escola e para o seu trabalho. Uma das preocupações apresentadas pelos professores refere-se à diversidade de opiniões, as divergências que podem ter nas ações coletivas, principalmente nos momentos de decisão, como explica Regina: “quando se vai discutir, não há apenas um lado, mais vários lados, e no Conselho tem como haver trocas no grupo e podemos ver até que ponto podemos definir uma situação”. João Victor por sua vez, salienta que “o Conselho é hoje de grande importância, porque está fundamentado em lei, na hora que ele toma alguma decisão ela não pode ser revogada”. Para esse professor a legitimidade do Conselho dá aos professores a segurança de que suas decisões devem ser respeitadas.

Por último, o custo / benefício, no qual o docente avalia se o esforço que será empreendido, com relação ao tempo e energia que serão gastos, será gratificante ou não para a melhoria de seu trabalho. Na avaliação custo / beneficio, podemos perceber a satisfação e a insatisfação dos professores ao participarem de ações coletivas. Um exemplo de satisfação pode ser encontrado na fala de Ruth: “a escola esse ano está dando um salto de qualidade com esse Conselho”. Sofia, por sua vez, explica que este tem aproximado mais a relação escola-comunidade, pois “as decisões estão sendo mais discutidas com a comunidade, apesar de estarmos começando a retomar agora”. Para essas professoras, participar do Conselho tem trazido benefício para a escola. Mas não são todos a partilhar essa opinião. Malu e Alfa, por exemplo, apesar de concordar com os benefícios do Conselho, também percebem que “não somos recompensados pela quantidade que trabalhamos”, segundo a fala da primeira. Alfa, na mesma direção, explica que “seria mais vantagem está ocupando o tempo do conselho com uma atividade que me traga um retorno mais rápido”. Podemos observar, então, que apesar dos professores pensarem de formas diversas sobre a participação, o Conselho

configura-se como espaço de discussão onde o respeito às opiniões e pontos de vistas devem ocorrer.

No decorrer desse capítulo pudemos observar que para alguns professores a inserção no Conselho teve como motivo principal o desejo de mudança, de modificar aquilo que eles não concordam ou desejam melhorar, dentro da instituição que estão inseridos.

Percebemos que, em muitos deles, essa participação tem desenvolvido, um sentimento de pertença, que os fazem sentirem-se responsáveis pela construção da escola que desejam. Observamos também, em suas falas, uma motivação capaz de fazer com que os professores lutem e procurem ser e fazer cada vez mais e melhor pela escola e por seu trabalho profissional.

Os professores discorreram ainda sobre as diferenças entre participar e colaborar. A primeira corresponde a uma ação ativa, onde o professor critica, aponta caminhos, discute, constrói junto com o grupo os projetos e propostas a serem desenvolvidos. Outros professores, por sua vez, discorrem sobre a "obrigação" de estarem participando do conselho, devido à necessidade de formação desse colegiado para viabilizar as decisões e a organização da escola, pois com a implementação da gestão democrática nas escolas públicas o Conselho tornou-se o meio mais importante para se tomar decisões no cotidiano escolar.

Síntese integradora

Procuramos nessa terceira parte do estudo, explicitar os sentidos que os professores atribuem a sua participação em uma atividade coletiva como o Conselho Escolar, de forma que possamos compreender as possíveis relações existentes entre essa vivência coletiva e o desenvolvimento profissional desses professores.

No primeiro capítulo, denominado "Sendo conselheiro: uma vivência coletiva", tivemos como objetivo conhecer os motivos que conduziram os professores entrevistados a decidirem fazer parte do Conselho Escolar, assim como compreender as formas como eles têm vivenciado essa ação coletiva para que possamos perceber se essa vivência tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional.

O segundo capítulo, "O Conselho como lugar de esperança", tem como objetivo explicitar como os professores têm atribuído ao colegiado escolar o sentido de ser ele a

esperança de melhoria da escola, de solução de problemas, um espaço no qual os docentes têm liberdade de atuação. Esse espaço é considerado ainda como um lugar de decisões, legítimo na quebra de hierarquias, onde todos são considerados iguais e não pode haver autoritarismo ou privilégios políticos nos momentos de decidir o que é melhor para a escola.

Se na primeira parte desse estudo pudemos verificar que esses professores têm dificuldades de se reconhecerem como profissionais – no momento em que se vêem como bacharéis que estão na escola por acaso ou apenas alguém que possui uma vocação para realizar uma atividade - , nessa segunda parte do estudo, pudemos ver que a vivência coletiva tem possibilitado que o professor amplie sua margem de atuação na construção do próprio processo educativo, e ainda que se perceba como um profissional que tem o direito de decidir sobre as questões que envolvem sua atuação e desenvolvimento profissional.

PARTE IV

AS AÇÕES COLETIVAS E O DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA: UMA QUESTÃO DE ÉTICA, COMPETÊNCIA E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

CAPÍTULO V

AGINDO COLETIVAMENTE

Nesta parte do nosso trabalho, procuramos explicitar como os professores têm se organizado coletivamente e como têm se desenvolvido essas ações no cotidiano escolar. Buscamos ainda compreender o que deve existir nas relações coletivas dentro do cotidiano da escola para que o professor venha a melhor desenvolver suas capacidades profissionais. Para isso, organizamos este capítulo em duas partes, as quais denominamos de "Agindo coletivamente" "A competência, a ética e a valorização profissional".

Consideramos que discorrer sobre ações coletivas na escola implica tratar de uma relação profissional mais aproximada, estabelecida entre os professores que compõem a comunidade escolar, tendo como objetivo maior o trabalho em benefício do todo, pelo bem comum dos que fazem parte dessa instituição educativa. No entanto, nas relações entre professores de uma mesma instituição de ensino, muitos fatores apresentam-se implicados nas ações coletivas. Podemos destacar mais uma vez as tensões entre pequenos grupos que se formam com o objetivo de defender interesses próprios, gerando conflitos entre profissionais que exercem diferentes funções no cotidiano escolar. Ressaltamos também, as ações individualistas de alguns professores ao realizarem seu trabalho, fatores esses que dificultam o desenvolvimento da coletividade no cotidiano da escola.

O presente capítulo tem como propósito explicitar os sentidos que os professores atribuem ao que seja agir coletivamente, assim como compreender como eles se organizam e se relacionam nesse processo, de modo que possamos perceber como essas ações podem contribuir para o desenvolvimento desses profissionais.

Organizamos esse capítulo a partir de dois itens, que denominamos "Coletividade: a busca pelo bem comum", onde apresentaremos conceitos do que seja agir coletivamente para os professores entrevistados; evidenciando como eles consideram o agir coletivo como uma forma de benefício para todos os que estão inseridos no cotidiano escolar; e ainda para o seu próprio desenvolvimento profissional.

No segundo item, denominado “Os professores: um ‘grupo’ fragmentado”, procuramos mostrar como alguns professores têm agido individualmente ao realizarem o seu trabalho, ou então se subdividido em pequenos grupos, em busca de interesses que são comuns aos que desenvolvem as mesmas funções. Essas formas de agir proporcionam conflitos no relacionamento entre os docentes e são apontadas como ações dificultadoras para o desenvolvimento de ações coletivas no cotidiano da escola.

Coletividade: A busca pelo bem comum

Tentar definir o que seja uma ação coletiva foi um dos pontos mais difíceis para os professores nos momentos de realização das entrevistas. Muitos ficaram em dúvida sobre o que realmente seja um trabalho coletivo dentro de uma instituição escolar e, por isso, não sabiam o que considerar como coletividade – referindo-se ao trabalho docente. Em um determinado momento, falavam sobre o conselho, em outro, sobre o relacionamento entre os professores, e ainda de trabalhos interdisciplinares[22]. Mas o que é comum em todos os discursos dos professores é a idéia de que agir coletivamente é uma forma de beneficiar a escola e a todos que nela estão envolvidos.

O desenvolvimento do trabalho organizado de forma coletiva tem sido um elemento imprescindível, quando se pensa em uma escola democrática. E isso faz com que, diante das mudanças que a organização escolar tem passado, trabalhar coletivamente torna-se um componente demasiadamente significativo para o desenvolvimento profissional docente na atualidade. Neste sentido, Perrenoud (2001) afirma que o trabalho desenvolvido de forma coletiva transformou-se em uma necessidade, uma forma de funcionamento escolar sem o qual as mudanças e inovações não podem ocorrer.

A forma coletivizada de organizar o trabalho educativo está integrada a uma noção mais abrangente do que a de uma cultura de cooperação. Ela não pode ser resumida à simples colaboração entre colegas próximos, mas envolve uma gestão participativa, negociações de decisões e a auto-avaliação e desenvolvimento dos estabelecimentos e de seus profissionais do ensino.

---

[22] A interdisciplinaridade pode ser compreendida como a “interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de idéias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos trabalhos de pesquisa” (ZABALA, 1998, P.143).

Imbernón (2004), por exemplo, ao discorrer sobre as inovações do processo educativo, afirma que a coletividade é parte integrante de um novo conceito de formação e desenvolvimento profissional. Para ele, a organização escolar de forma colegiada – que também consideramos como coletiva – é um compromisso que o professor assume ir além dos seus atos meramente técnicos, que corresponde à ampliação dos seus saberes pessoais, profissionais e sociais, fatores que auxiliam o bom desenvolvimento desse profissional.

A formação docente deixou de ser vista apenas como o domínio dos saberes teóricos, das disciplinas científicas ou acadêmicas e passou a ser analisada de acordo com as necessidades de se estabelecerem novos modelos relacionais e participativos na prática docente (IMBERNÓN, 2004). Assim, podemos compreender que dentro desses novos modelos, encontra-se inserido o princípio de um trabalho coletivizado indutor à participação de todos na organização e desenvolvimento das atividades educativas.

Ao explicitar o conceito de trabalhar coletivamente, Sofia deixa claro que se trata de "fazer com que todos participem, todos os segmentos da escola nas atividades escolares, como o Conselho Escolar". Para Yendi, a coletividade é um conceito ainda mais amplo: "o coletivo é uma participação mais abrangente, é discutir e chegar a uma conclusão juntos". Os sentidos que essas professoras atribuem ao que seja o trabalho coletivo na escola conduzem à compreensão de que desenvolver ações escolares não se relaciona apenas com a simples participação dos pais, professores, alunos e funcionários no conselho, mas também desvela o sentido de estar presente na construção das propostas e projetos da escola.

Trabalhar coletivamente implica discutir, refletir em conjunto, buscar meios de solucionar problemas. Como afirma Lalanda e Abrantes (2000), essa forma de trabalhar implica em dimensões como de "abertura de espíritos", de responsabilidade e empenhamento, de atitudes de tomada de decisões e de persistência sobre as mudanças a serem realizadas. Se tais elementos forem levados em consideração pelos professores, o desenvolvimento de ações coletivas na escola, proporcionará a melhoria de toda a instituição, de suas relações pessoais e interpessoais.

O professor João Victor explica: "uma ação que é coletiva beneficia não só a mim, mas à comunidade escolar e a escola", ou como aponta a professora Regina: "o trabalho coletivo nos torna mais próximos, melhora nosso relacionamento, nos torna mais compreensivos em relação aos colegas e à escola; assim trabalhamos melhor". A professora nos explica que os professores se tornam mais compreensivos com os

colegas e com a própria escola por que nos momentos de reuniões do conselho, por exemplo, todos ficam sabendo o que está acontecendo com o outro em relação aos problemas de cada turma e da escola. Isso faz com que todos procurem ajudar nessas dificuldades e sejam mais tolerantes uns com os outros.

Trabalhar coletivamente pode tornar o trabalho docente melhor, dentro do eixo de ser um trabalho em comum. Yendi deixa claro que no trabalho coletivo "a gente se une, temos condições de fazer trabalhos melhores". Esses trabalhos aos quais a professora se refere são os interdisciplinares, os projetos pedagógicos relacionados ao ensino, a elaboração de propostas para a melhoria das condições materiais da escola que são enviadas apara a Secretaria de Educação do Estado, dentre outras atividades organizadas de forma coletiva.

Perrenoud (2001), ao discorrer sobre as melhorias que os estabelecimentos de ensino têm a ganhar com a proposta de organização coletiva do trabalho educativo, destaca que esse tipo de ação proporciona:

- A ampliação dos debates no interior da escola, introduzindo novas idéias, contestando as tradições;
- Faz com que os professores sintam mais desejo pelo rompimento com as práticas individualistas;
- Permite que a organização escolar seja mais flexível;
- Influencia no clima de trabalho no interior da instituição, gerando mais otimismo e menos passividade diante dos problemas a serem enfrentados;
- Facilita a desconcentração ou descentralização dos poderes da gestão.

Se a escola se beneficia com esses elementos conseqüentemente o professor também é beneficiado, pois eles são "agentes e elementos mediadores, tradutores e transformadores das propostas, do mesmo modo que eles próprios são também afetados por tais propostas" (LITTLE, 1993, MACDONALD, 1991 apud CONTRERAS, 2002, p.232). Sendo assim, Yendi, ao afirmar que quando os professores se unem desenvolvem trabalhos melhores, vincula essa satisfação pelo trabalho realizado coletivamente ao bom clima organizacional da escola, à participação dos colegas e ao correto andamento no desenvolvimento das atividades.

Isso pode ser percebido no discurso de João Victor, em que é enfatizada a necessidade de "motivar as pessoas para que elas enxerguem que aquele coletivo vai fazer bem não só para elas, mas também para todos os que estão envolvidos". Destacamos os termos "motivar as pessoas" e "fazer bem", relacionados ao agir

coletivo, por considerar que eles supõem que os docentes sentem-se responsáveis pelo bom resultado das atividades construídas coletivamente, assim como pelo seu próprio desenvolvimento profissional, por isso a iniciativa de mobilizar para a participação parte desses profissionais.

Um outro aspecto que podemos destacar, referente às ações coletivas, é a interdependência existente entre os professores no desenvolvimento de seu trabalho. Yendi explica como é necessário o envolvimento "dos próprios colegas para que possa fazer um trabalho mais abrangente em relação aos alunos". Essa interdependência pode ser considerada positiva no momento em que os professores exploram coletivamente novas vias didáticas e pedagógicas, avaliando continuamente seus alunos e verificando a coerência e pertinência das abordagens de trabalho escolhidas junto aos colegas. Nesse processo, os professores desenvolvem na prática os saberes de ação e inovação indispensáveis para o enfrentamento de problemas, assim como os desafios que estão presentes na complexidade do trabalho docente (THULER, 2002).

Acreditamos que a conduta dos professores em procurar desenvolver o trabalho de forma coletiva auxilia na transformação desses profissionais em atores na construção de mudanças que acontecem na escola. Tal conduta mobiliza saberes e competências para construir uma intercompreensão que permita aos professores desenvolverem estratégias frente às muitas tensões e disputas de poder, as inevitáveis controvérsias e ambigüidades que todo o processo de transformação das práticas pode gerar (THULER, 2002). Essas estratégias podem ser compreendidas como o lugar do querer e do poder próprio (CERTAU, 2003). E são essas ambigüidades e controvérsias que encontramos nos discursos de professores como um dos empecilhos para o bom desenvolvimento de ações coletivas no cotidiano escolar, apesar de todos eles se referirem ao desenvolvimento de ações coletivas como uma busca pelo bem comum.

Os professores: um "grupo" fragmentado

Discutir sobre os professores como um grupo fragmentado, quando estamos discorrendo sobre ações coletivas, parece contraditório, mas significa que nessa coletividade existem tensões e controvérsias que se apresentam muitas vezes de forma explícita nessas ações. Essas controvérsias surgem principalmente por causa das diferentes funções que os professores ocupam na escola, transformando o grupo de

professores – considerando o todo - em pequenos grupos que se dividem pelas funções que exercem. É o caso dos professores diretores, educadores físicos, professores da equipe pedagógica ou técnica e professores das demais disciplinas.

Começamos a perceber essas divisões a partir do momento em que os docentes, ao discorrerem sobre como eles se organizavam coletivamente, usavam pronomes pessoais como EU, NÓS e ELES, para indicar quando estavam falando sobre o trabalho individualizado de alguns ou de algum grupo de docentes, como se esses pronomes pudessem delimitar a divisão entre eles. Nesse processo, pouco se pensava no grupo de como um todo, sem divisão por funções.

Percebemos ainda que alguns desses professores estavam fazendo parte do Conselho - como organização coletiva - com o intuito de defender os interesses do seu grupo, assim como de serem reconhecidos também como profissionais, como podemos observar na fala de Geraldo: "faço parte do conselho pra defender os professores de educação física, se não eles esquecem que somos professores também". O "eles", utilizado por Geraldo, se refere aos professores das demais disciplinas como física, português, matemática, etc.

Essa divisão existente entre os grupos de professores na escola é tão explícita que até mesmo nas formas de organização do espaço, como é o caso da sala de professores[23], o grupo de docentes educadores físicos tem uma sala própria no ginásio separado do prédio da escola. Isso é apontado pelo professor Brasília como um dos motivos do esquecimento, por parte dos outros docentes, de que eles também são professores. "Eles nunca se lembram que estamos aqui em baixo, não mandam recados, ficamos sem saber de nada o que acontece lá em cima". Ou como afirma Geraldo: "nem parece que somos uma equipe de professores; fazem festa, decidem coisas e esquecem de nos avisar".

Esse distanciamento, que inicialmente parece ser apenas relacionado ao espaço físico, torna-se também um distanciamento no relacionamento entre esses profissionais, nas relações entre os professores da direção, da equipe pedagógica e das demais disciplinas. Após perceber tais fragmentações entre os professores na organização das ações coletivas, elaboramos uma figura que pode ilustrar como estamos observando essas divisões:

---

[23] A sala dos professores é um espaço onde os professores se encontram para conversar, trocar idéias, compartilhar duvidas, etc. É um espaço que simbolicamente representa não só um local de trabalho, mas também de interação entre os profissionais da escola.

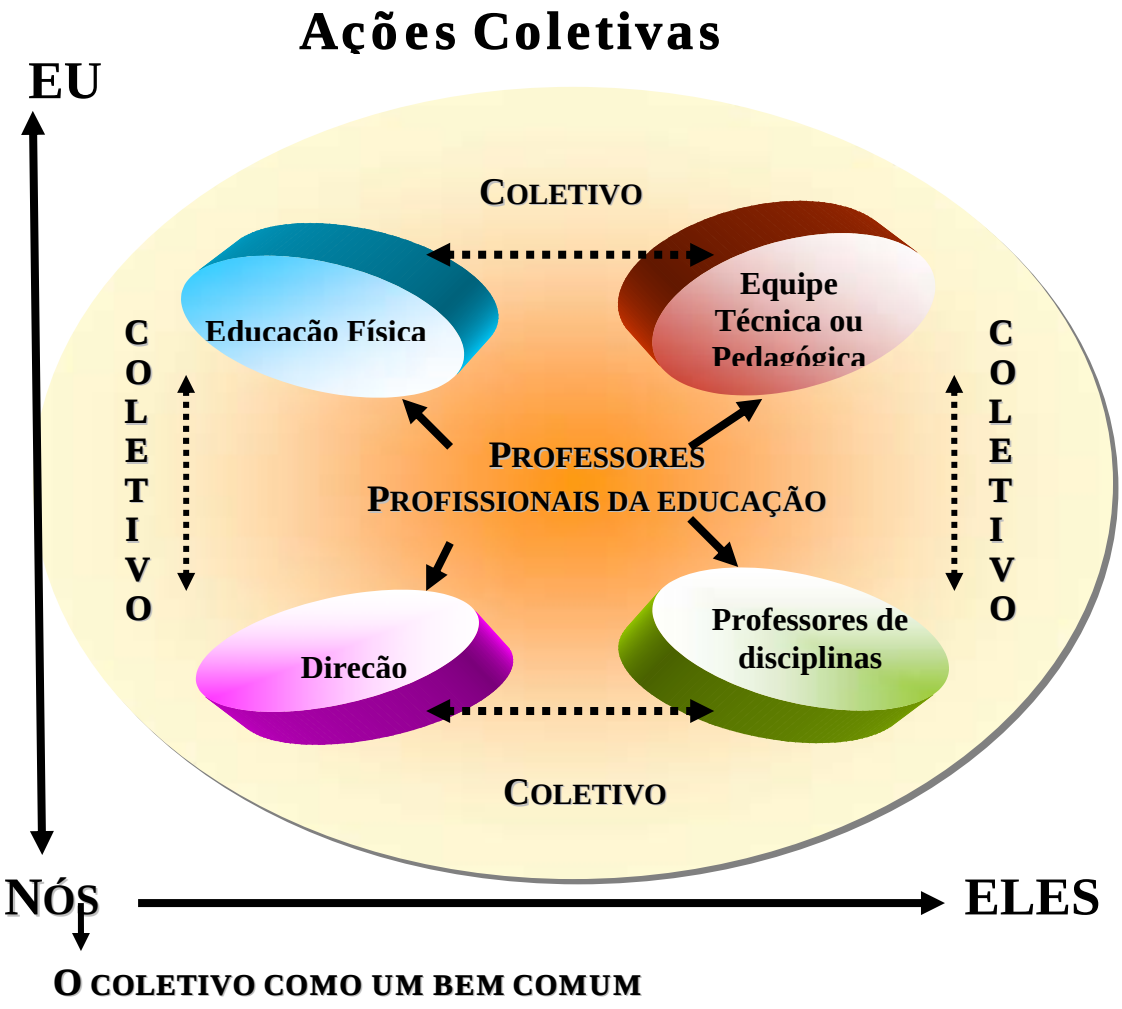

Ilustração 3: Imagem de nossa autoria

Observando a figura acima, podemos ver que a esfera maior, denominada como "professores profissionais da educação", representa o grupo de todos os professores independente das funções que eles estão exercendo na escola. Nesse espaço deveria haver a coletividade. No entanto, nela podem ser vistos pequenos grupos, que representam as divisões já mencionadas existentes entre os professores. Podemos verificar ainda o distanciamento entre o EU, NÓS, e ELES existente, o EU, representando a individualidade docente, o NÓS e o ELES como uma forma de mencionar os grupos de professores. Para compreendermos melhor as tensões e conflitos existentes entre esses grupos, abordaremos de forma mais ampla as relações entre eles.

O EU: o individualismo dos professores

Embora os professores saibam a importância de se trabalhar coletivamente, muitas vezes essa coletividade acontece até o momento em que eles entram em suas salas de aula. Isso significa que o trabalho docente, por mais que seja planejado coletivamente, tem como essência um caráter individualizado.

Tardif e Lessard (2005), ao discorrer sobre o trabalho cotidiano da docência, afirma que atualmente tem se exigido dos professores que eles assumam sozinhos suas classes, que sejam inteiramente responsáveis pelo desenvolvimento de seus alunos, ao mesmo tempo, que participem de toda a vida escolar, e se envolvam em atividades coletivas, trabalhando com a finalidade de alcançarem os objetivos comuns da escola. Agindo dessa forma, esses professores poderão ser reconhecidos como bons profissionais docentes.

João Victor, por exemplo, é um dos professores que discorrem sobre essa forma de cobrança que existe atualmente, principalmente depois que começaram os discursos sobre a democratização das decisões escolares e a necessidade da participação docente nesse processo decisório: “nós professores somos muito cobrados a dar conta de tudo e de todos aqui na escola, é planejamento, reunião, sala de aula, já estamos cansados”.

Para Alfa, participar do Conselho Escolar e das demais atividades coletivas na escola é muito importante, mas o governo não tem oferecido condições para que os professores se envolvam tanto com a escola. “Tudo bem”, explica o professor, “é importante estarmos envolvidos com a coletividade, mas não ganhamos o suficiente pra trabalhar tanto, precisamos ser motivados financeiramente também”.

O desestímulo causado pelos baixos salários, pelas responsabilidades muitas vezes impostas por discursos oficiais sobre a participação dos professores em atividades coletivas, unido muitas vezes ao desinteresse dos professores em fazer parte de ações coletivas, tem sido um dos maiores fatores para ações individualistas na escola, como afirma Yendi: “tem colegas que se isolam e acham que a minha disciplina não tem nada a ver com a deles”. A professora complementa seu discurso afirmando ainda que alguns professores chegam a questionar se vale a pena estar se reunindo em horários extra-aulas para participar de alguma atividade coletiva. “Tempo é dinheiro, me desgastar pra que? Não tem nem como, minha matéria é diferente da sua”, afirmam.

Nesse discurso podemos perceber que, ao repetir a conhecida frase “tempo é dinheiro”, ele demonstra considerar o tempo a ser utilizado para a participação em ações coletivas como uma forma de perder a oportunidade de ganhar algo fazendo outra coisa, ou seja, considera as ações coletivas como um desperdício de tempo. Sobre isso, Perrenoud (2001) entende que muitos professores ainda estão duvidosos quanto à postura que devem assumir: se ficam a favor do trabalho coletivo ou se continuam suas práticas de forma individuais:

> [...] a cultura profissional comum a muitos professores os leva a não acreditar que o todo é mais do que a soma das partes, que o tempo dedicado a negociação não é puro desperdício, que a discussão nem sempre é expressão de conflitos entre pessoas ou por poder. Os que se envolvem em trabalhos de equipe gostariam de ser mais otimistas, mas uma observação atenta de várias equipes indica que esse otimismo é frágil, que é facilmente minado por algumas experiências desfavoráveis, que o retorno ao cada um por si nunca está muito longe, a ponto de se poder dizer com uma certa consciência: você está vendo bem que isso nunca vai dar certo.

Arroyo (2000), por sua vez, afirma que os professores das antigas 5ª a 8ª séries - atuais 6º a 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio - que são licenciados em disciplinas em recortes do conhecimento, têm dificuldades em identificar seu papel profissional nas organizações coletivas por associarem sua auto-imagem profissional a uma visão fechada de educação, a conteúdos de área ou de disciplina. Para esse autor, eles resistem a aceitarem fazer parte de um coletivo profissional, e quando o fazem, querem continuar dando aula restritamente de sua matéria.

Isto também pode ser encontrado no discurso de Regina, quando exprime sua decepção em relação a alguns colegas que não aceitam muito trabalhar coletivamente porque gostam de trabalhar sozinhos: “tem gente aqui na escola que sempre que convidamos para alguma coisa que vamos desenvolver em grupo, diz que prefere fazer sozinho”. Ou como confessa a professora Malu: “nem sempre gosto de trabalhar em grupo, pois além de gastar mais tempo, ainda tem as controvérsias”. Essas controvérsias que a professora discorre, referem-se aos diferentes posicionamentos ou pontos de vista, que fazem parte de qualquer decisão a ser tomada coletivamente.

Tardif e Lessard (2005, p.194), por sua vez, afirmam que os professores ao mesmo tempo em que parecem desejar trabalhar com a coletividade, desejam o respeito por sua individualidade:

> Eles desejam por um lado, a partilha dos problemas e custos associados à solução e, de outro, a manutenção da sua zona de liberdade pessoal, inclusive no modo de trabalhar privadamente em sua sala de aula, com os alunos, quando tudo parece controlado, o que é uma fonte de prazer e de valorização.

Entretanto, nem sempre os colegas entendem a opção de alguns desses professores que preferem trabalhar sozinhos, como podemos perceber no discurso de João Victor: “a gente não consegue enxergar nenhum tipo de intercâmbio, não sabemos nem o que acontece com eles e eu acho que as coisas não deveriam ser assim”.

De acordo com Perrenoud (2001), no Ensino Médio existe uma certa “confusão” quanto ao trabalho entre os professores por que nesse nível de ensino vários docentes intervêm na mesma classe, por isso muitas vezes compartilham os mesmos alunos. Todavia, esses docentes não assumem responsabilidades comuns, mas cada um trabalha o que quer na sua carga-horária imutável sem compartilhar com o colega o que faz com aquela mesma turma de alunos. Para Victor, “tem que existir algum mecanismo para que as ações passem a ser coletivas, elas estão sendo estritamente individuais e pessoais”.

Farias (2006), ao discorrer sobre a individualização dos professores no desenvolvimento de seu trabalho, compara essa forma de organização individualizada a uma bandeja de ovos[24], para expressar a imagem de cada professor isolado em sua sala, que pode significar, por um lado, a sala de aula de cada professor como um “santuário” onde cada um pode exercer sua autonomia profissional e poder sobre seus alunos; por outro, como um local onde ele pode resguardar-se de olhares curiosos, protegendo-se de intervenções não desejadas e julgamentos sobre seu trabalho. Neste sentido, a individualidade caracteriza-se pelo isolamento do professor para o desenvolvimento do seu trabalho dentro de suas próprias classes.

Essa forma de agir dos professores que se isolam em suas salas de aula, para Farias (2006), contribui para que o docente cultive a passividade e a reprodução conservadora do conhecimento, pois esse profissional se isenta de trocar experiências e renovar seus conceitos e práticas por meio das discussões e reflexões realizadas coletivamente.

Hargreaves (1998, p.197 apud FARIAS, 2006), por sua vez, considera que o individualismo, antes de tudo, é uma limitação, um problema que deve ser eliminado,

---

[24] Essa imagem foi originalmente formulada por Dan Lortie em seu estudo Scholltteacher, em 1975.

em vez de apenas respeitado. Ao definir o que seja o individualismo estratégico dos professores, o autor afirma que muitas vezes as atitudes individuais são movidas pelos interesses em canalizar tempo e energia, a fim de que o docente possa realizar muitas tarefas para dar conta de seu trabalho: estudar, planejar as aulas, corrigir trabalhos e avaliações, preencher as cadernetas. E por isso, eles procuram fugir de situações de trabalho em conjunto que consideram pouco produtivas em relação à preparação desenvolvida individualmente.

Apesar de considerarmos importante o respeito aos professores que preferem trabalhar individualmente, acreditamos que o trabalho desenvolvido pelo coletivo pode se tornar mais significativo em relação às aprendizagens e desenvolvimento do trabalho do professor, já que, nas relações coletivas, os professores podem estar constantemente reconstruindo seus conceitos, valores e formas de atuação, por meio das discussões, decisões e reflexões assumidas com seus semelhantes, assim como podem estar revendo seu posicionamento como profissional docente dentro da instituição educativa.

Todavia, reconhecemos as dificuldades de superação das práticas individualistas docentes por considerar que esse individualismo encontra-se enraizado na tradição educacional e está presente em diferentes aspectos no cotidiano da escola: na geografia, na ausência de organização do tempo dentro das instituições escolares que possibilite que os professores possam se encontrar e procurar desenvolver algum trabalho de forma coletiva, na sobrecarga de trabalho dos professores, na fragmentação disciplinar do currículo, dentre outros múltiplos fatores que contribuem para ações individualistas dentro da escola.

Nós e Eles: uma “tensão” cotidiana

Discorrer sobre o “Nós e Eles” corresponde à “tensão” existente entre os próprios professores, que procuram, por um lado, o reconhecimento de que também são profissionais, e por outro lado, igualdade nas relações entre eles, eliminando assim as formas autoritárias com as quais muitos professores agem, fazendo com que os demais se sintam inferiores.

Esses conflitos ocorrem geralmente entre os grupos de professores da direção/ equipe técnica e professores das demais disciplinas, e entre esses últimos e professores educadores físicos. Todavia, apesar de percebermos as divisões entre esses docentes,

observamos que todas as queixas dos professores referem-se à tentativa de tornar o trabalho colegiado na escola realmente coletivo.

Assim, um dos primeiros conflitos que podemos destacar está entre os professores diretores e da equipe técnica e os professores das demais disciplinas, como podemos observar no discurso de João Victor: “a direção geralmente se une a eles (referindo-se aos pedagogos) pra resolver as coisas, e só depois ficamos sabendo sobre o que é”. Uma das queixas desse professor é que a direção, junto com a equipe técnica/ pedagógica, tem muitas vezes tomado decisões sem comunicar aos outros professores o que acontece. Alfa discorre contra as posições da direção e equipe técnica: “não sei qual é o papel dessa equipe pedagógica na escola, não vejo elas fazerem nada, só ficam para lá e pra cá com a direção”. Yendi por sua vez, afirma que “a direção e a equipe pedagógica deveriam estar mais perto dos professores, afinal de contas eles são professores também”.

Esse distanciamento da direção e pedagogos ocorre, na maioria das vezes, devido à própria cultura organizacional da escola de forma hierarquizada, no qual o diretor escolar por muitos anos foi considerado o detentor de poder na instituição, representando a “voz da escola”. Ou seja, podia ser considerado como a própria personificação da instituição educativa. Tardif e Lessard (2005), afirmam que as divisões por funções e por hierarquização por cargos no trabalho docente no cotidiano das instituições escolares significam nada mais que resquícios das formas de organização das indústrias e de estabelecimentos do serviço público.

Essa forma de organização do trabalho escolar, segundo os referidos autores, marcaram não apenas as relações entre os profissionais da escola, mas toda a estruturação cognitiva e simbólica do currículo, fragmentado por programas e conseqüentemente por matérias especializadas. Por conseguinte, exigem especializações dos conhecimentos docentes por disciplinas, como é o caso dos docentes (professores de matemática, química, física, português, educação física, etc.). Assim, romper com essa forma de organização, que há tanto tempo tem prevalecido nas escolas, por meio da implementação de colegiados que permitam a democratização das decisões e da organização escolar, tem sido um desafio para aqueles que desejam ver essa instituição educativa gerida pela coletividade.

Para Alfa, a solução para o bom relacionamento entre eles (professores das disciplinas) e os diretores é a transparência nas formas de trabalhar na escola: “cabe à direção ser transparente e dizer porque não faz as coisas, e não ficar entocando o que faz

sem ninguém saber, por isso as pessoas falam deles". Segundo ele, a direção não compartilha com os professores as dificuldades que passam para realizar algo que a escola necessita. Por isso, os professores acabam falando da direção por desconhecerem os verdadeiros motivos do não cumprimento dos compromissos da escola. Se houvesse mais comunicação entre eles, tudo ficaria mais esclarecido.

Outro conflito existente encontra-se entre os professores educadores físicos e os das demais disciplinas. Para os educadores físicos os outros professores não consideram a sua atividade na escola como trabalho, como explicita o professor Brasília, dizendo que "eles pensam que nós colocamos os meninos pra jogarem e ficamos batendo perna", e procura justificar como é o seu trabalho: "temos todo um preparo com os alunos, damos aulas teóricas também".

Se observarmos o discurso do professor Brasília ao justificar sua forma de trabalhar, podemos ver que as aulas teóricas surgem como um respaldo de trabalho, ou seja, como se esta fosse uma característica maior do trabalho docente. Geraldo, por sua vez, afirma que "eles acham que a gente trabalha menos que eles". Esse trabalhar menos refere-se ao fato de que, para esse docente, os professores das demais disciplinas pensam que eles trabalham menos por não darem "aulas teóricas" tanto quanto eles. Nesse momento, percebemos a existência de mais um elemento que faz parte de um pensamento tradicional sobre o ensino: o exercício docente resumido à transmissão de saberes científicos.

Diante desses conflitos, compreendemos que esses professores sentem a necessidade de serem reconhecidos como profissionais, por isso participam das ações coletivas na escola, como é o caso do Conselho. Professor Brasília: "nosso intuito no Conselho é este, mostrar que também trabalhamos nessa escola". São formas de pensamento como esses existentes entre os professores que fazem com que os grupos se formem entre eles, grupos compostos por professores de uma mesma função como garante a professora Yendi; "aqui existem grupos, grupos de afinidades".

Reconhecemos que os professores que vivenciam o trabalho em equipe sabem que trabalhar coletivamente é uma luta contra si mesmo, contra suas próprias ambivalências, contra os outros, contra o sistema educativo ou o próprio estabelecimento de ensino (colegas e direção) quando estes demonstram pouca compreensão uns com os outros. Essa luta surge ainda pela ausência de respeito às diferenças, sem renúncia de opiniões próprias que possam superar os conflitos sem negar as divergências. Essas dificuldades podem ser associadas à "tensão" existente

entre os professores envolvidos na tentativa do desenvolvimento do trabalho coletivo. Isso ocorre por que a maioria dos professores em exercício foi formada sob uma perspectiva individualista.

Assim, aqueles que decidiram trabalhar coletivamente ainda têm que trilhar um longo caminho que os conduza a uma outra concepção de profissão docente, que não está vinculada ao isolamento e nem à fragmentação de um trabalho, mas a uma prática profissional, e que mesmo com as diferenças saibam agir como uma coletividade, sem limitações ou barreiras impostas por diferentes funções.

João Victor expõe o que ele pensa sobre o que realmente seja uma ação coletiva afirmando que "coletividade é envolver a todos, com igualdade e com respeito às peculiaridades de cada um". No entanto, reconhecemos que para que isso ocorra, faz-se necessário que alguns elementos estejam presentes ao se trabalhar coletivamente, elementos estes que fazem parte do que Amaral, Moreira e Ribeiro (2000) consideram imprescindíveis para o desenvolvimento de ações reflexivas no cotidiano escolar, e que consideramos importante para o desenvolvimento de ações coletivas:

- Abertura de Espírito: ocorre no momento em que sabemos ouvir e estamos flexíveis para atender as necessidades de mudanças nas formas de ser e de estar na escola;
- Responsabilidade: também podendo ser pensada como uma ponderação, no sentido de cuidar das conseqüências de uma determinada ação tomada. Nisto o professor também deve refletir sobre as conseqüências das ações tomadas em sua vida pessoal e profissional, considerando ainda os efeitos que elas podem trazer aos seus alunos.
- Empenhamento, ou implicação: demonstra a predisposição do docente em enfrentar as atividades com energia, curiosidade, capacidade de renovação e de luta a favor do alcance dos interesses coletivos.

Esses são elementos que possibilitam que as ações coletivas se efetivem no trabalho educativo e que fazem com que os professores saibam desenvolver sua prática para além das fragmentações organizacionais da escola, do currículo e de sua individualidade em sala de aula.

Reconhecemos, pois, que o trabalho educacional organizado a partir de ações coletivas tem em sua natureza divergências, controvérsias e tensões, pois é uma forma de trabalhar na qual as diferenças individuais são, ao mesmo tempo, expostas e contidas, aceitas e negadas, onde existe transparência nas opiniões e ao mesmo tempo

segredos nas formas de pensar. Enfim, quando convivemos em grupo é natural que cada um procure defender seus pontos de vistas e interesses, que haja o debate e o conflito, mas que ao final de todas essas contradições, todos procurem juntos chegar a uma solução boa para todos. Ou seja, trabalhar coletivamente é realmente, uma busca pelo bem comum.

CAPÍTULO VI

A COMPETÊNCIA, A ÉTICA E A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Ao questionar os professores sobre o que seria necessário para um profissional desenvolver-se melhor na sua profissão, eles colocaram em primeiro lugar o "ser competente". Ruth por exemplo, afirma: "quem não é competente não se desenvolve, fica estagnado, perdido no tempo". Ser competente, contudo, não reduz os critérios para o desenvolvimento profissional. "Ter ética", é a condição para Yendi: "O bom professor tem que ser ético, sem ética ninguém cresce". Percebemos no discurso de alguns professores que sem valorização profissional não tem como haver desenvolvimento, pois como afirma o professor Alfa, "sem incentivo, e reconhecimento de que somos trabalhadores, não tem como ser melhor".

Neste capítulo discutiremos sobre competência, ética e valorização profissional como fatores contribuidores para o desenvolvimento profissional docente na atualidade. Apesar de serem temas de constantes debates no âmbito educacional e de se tratarem de conceitos considerados chaves nas discussões referentes à formação e à profissionalização da docência, esses foram elementos indicados por professores como necessários para que eles venham a se desenvolver melhor como profissionais.

Desta forma, temos como objetivo explicitar o que seria necessário ao professor para que ele se desenvolva em sua profissão, assim como analisar como a participação colegiada pode contribuir para a superação das necessidades apresentadas pelos professores para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, organizamos este capítulo em três itens. No primeiro, denominado "A competência", discutiremos o que seria "ser competente" para os professores, relacionando a isso os conceitos de competência discutidos entre os pesquisadores na área da educação. No segundo momento, intitulado "A ética", discutiremos o que seria "ter ética" para os professores entrevistados. E por último, "A valorização profissional", onde apresentaremos como os professores têm se sentindo ao exercer sua profissão e

como eles gostariam de ser valorizados em seu trabalho. Em todos esses pontos, procuraremos perceber como o trabalho coletivo pode contribuir para que tais elementos ocorram no cotidiano escolar.

A competência

"O professor hoje pra ser bom tem que ter acima de tudo competência". Iniciamos a discussão sobre competência com a fala de Malu, como uma forma de exemplificar algumas cobranças que o professor tem sentido atualmente em relação ao seu desempenho profissional.

Ao perguntarmos a essa professora o que seria ser competente, ela cita algumas características que podem definir o profissional de competência na atualidade: "é o professor que domina a teoria da disciplina que ensina, tem uma boa didática, sabe trabalhar com as dificuldades dos alunos e é comprometido com a escola". João Victor, por sua vez, explica que "o professor que é competente é responsável, está sempre se atualizando, procurando coisas novas para o seu trabalho". Partindo desses sentidos atribuídos pelos professores, podemos perceber que são muitas as qualidades que devem caracterizar o bom profissional, o docente competente. Dentre esses atributos, podemos destacar o domínio dos saberes teóricos, saber conduzir bem sua prática, possuir valores como responsabilidade, respeito e ética, e ainda ser criativo, inovador e aberto às mudanças que estão acontecendo em nosso dia-a-dia.

Apesar de reconhecermos que a noção de competência tem sua relação com as discussões que envolvem o setor de produção (trabalho) na atualidade, procuramos não nos deter a essa relação por considerarmos a escola como agência formadora do indivíduo, que "não são empresas produtivas de bens materiais, e sim de bens simbólicos" (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p.69). Assim, compreendemos como competência "a capacidade manifesta na ação, para fazer com saber, com consciência, com responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações-problema da profissão" (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p.70). Esse conceito pode representar bem o que os professores têm compreendido como "ser competente" na sua profissão, assim como descrever os elementos que para eles caracterizam o "bom professor" atualmente.

Todavia, alguns dos entrevistados, como, por exemplo, Yendi, que trabalha há quarenta anos na profissão docente, explicam que a cada ano que passa está mais difícil para se "enquadrar" no perfil do "bom professor" ou do "profissional competente" que a sociedade tem exigido. Yendi: "antes, pra ser considerada uma boa professora, eu só precisava dominar os conteúdos da minha matéria e manter a disciplina em sala, agora é tanta coisa, que nem sei se posso me considerar assim".

Alfa, que está há trinta e cinco anos na profissão, nos explica as dificuldades que os professores têm enfrentado para se incluírem no perfil do profissional docente na atualidade: "antes, ser graduado, era status profissional, depois deixou de ser. Fiz mestrado, e isso era considerado uma grande conquista, agora não tem mais tanto valor, hoje todo mundo tem que ser pelo menos doutor". Para esse professor, tem sido muito difícil acompanhar o ritmo de formação contínua que tem se exigido aos profissionais da educação, não só pela disponibilidade que se faz necessária para essa formação, mas também pelos aspectos financeiros que esses níveis de formação necessitam: "com que tempo vou conseguir fazer doutorado? Quem vai manter minha família enquanto eu estudar? Quem vai me manter estudando?". Sabemos que atualmente exigem-se não apenas os conhecimentos teóricos iniciais ou práticos da profissão, a formação contínua também se apresenta como elemento essencial para se caracterizar o "bom professor" ou "professor competente".

O "bom professor" ou o "professor competente" podem ser observados no relatório Delors (2003, p.153), quando este apresenta o perfil do professor para o século XXI. Nesse perfil encontramos a competência como um dos requisitos para a melhoria da educação:

> Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que se espera deles se possuírem os **conhecimentos** e as **competências**, as **qualidades pessoais**, as **possibilidades profissionais** e as **motivações** requeridas (grifo nosso).

Farias (2006), nos explica que entre as mudanças requeridas nesse novo século, exige-se do professor que ele assuma uma responsabilidade no que corresponde à sua constante formação e atualização dos saberes de sua profissão, que desenvolva habilidades práticas para solução de problemas que surgem no dia-a-dia da escola, saiba se relacionar com as pessoas na instituição na qual se insere, dentre outros elementos

considerados como componentes básicos para o desenvolvimento da profissionalização docente.

Todas essas mudanças fazem parte das transformações científicas e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade. Isso faz com que haja a necessidade de novas aprendizagens e se cobre cada vez mais das agências formadoras – escolas, universidades, entre outras – que elas ofereçam a formação necessária ao cidadão da atualidade.

Para isso, torna-se necessário que o docente utilize suas capacidades cognitivas globais para articular conhecimentos diversos, criando assim "respostas flexíveis que tenham em conta a mudança permanente, a diversidade e a interdependência que caracterizam, no momento presente, as situações educativas" (FERNANDES, 2000, p.80). Ainda, de acordo com Farias (2006), isso enfatiza como fator de identidade principal da profissionalidade do professor a capacidade de se relacionar com os colegas, de ser criativo, de tomar decisões, ter abertura à inovação e ao trabalho coletivo e diversificado.

É nesse sentido que a organização colegiada pode contribuir para o desenvolvimento desses elementos que consideramos essenciais ao crescimento profissional do professor, de forma que fazer parte de ações coletivas, como o Conselho Escolar, pode desenvolver no indivíduo essa responsabilidade para com a escola, para com seus colegas. Isso possibilita que esses profissionais se auto-avaliem, levando-os a perceberem as "lacunas" que necessitam de soluções, no que se refere à formação profissional, e que exista uma maior cumplicidade do desenvolvimento das ações escolares, assim como a valorização do indivíduo como professor ativo de um processo no qual pode e tem o direito de decidir, de criticar, etc.

O professor Brasília, ao falar sobre desenvolvimento profissional, explica o que o professor precisa para que ele se desenvolva bem: "tem que ser competente, tem que saber resolver os problemas que acontecem na escola, não pode ficar parado, tem que achar as respostas". Sobre isso, Perrenoud (2001) caracteriza a competência como uma capacidade desenvolvida pelo professor de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos mas não se limitando a eles. Para ele, ao contrário dos conhecimentos, que podem ser considerados como representações da realidade ou um modo de transformá-la, as competências podem se caracterizar como capacidades de ação. Por isso, para que possamos expôr competências profissionais diante de uma situação complexa, precisamos ser capazes de:

- Saber reconhecer as barreiras a serem ultrapassadas ou os problemas a serem solucionados, afim de que se possa desenvolver um projeto ou satisfazer uma necessidade;
- Conseguir utilizar estratégias práticas e realistas considerando o tempo, os recursos e as informações disponíveis para a solução de problemas, ponderando nesse processo os riscos e conseqüências que a ação pode provocar;
- Saber respeitar, no processo de decisão e solução de problemas, os princípios legais ou éticos como a equidade, respeitando os valores de cada envolvido nas situações que se apresentam no cotidiano;
- Analisar e reavaliar constantemente os passos dados, mobilizar novos recursos, envolver outros atores, segundo a necessidade, no processo de solução dos problemas, realizando-os por etapas planejadas;
- No decorrer e após a ação, reconhecer e extrair os ensinamentos a serem utilizados em outras oportunidades, documentar os procedimentos realizados e as decisões tomadas, para que assim possam ser conservadas as características que podem ser empregadas para justificar as ações tomadas.

Assim, se para o professor Brasília faz-se necessário saber solucionar problemas para ser competente, e para Perrenoud (2001) essa competência é uma capacidade de ação, podemos partir do pressuposto de que a competência é um processo de ação. Le Boterf (1994, apud PERRENOUD, 2001), ao tratar sobre competência, afirma que ela não é um estado, mas um processo, pois se podemos compreendê-la como uma forma de saber agir, podemos pensar que nessa ação está implicada a mobilização de diferentes recursos: operações de raciocínio, ativações de memória, avaliações, capacidades relacionais e comportamentais. Neste sentido, retomamos o conceito apresentado por Ramalho, Nunez e Gauthier (2003) ao considerar a competência como uma capacidade manifestada na prática, na ação, onde se faz com saber, consciência, ética e responsabilidade para solucionar situações-problema que emergem do próprio cotidiano.

Sobre isso, encontramos ainda a explicação de professora Malu, ao definir o profissional competente como aquele que podemos chamar de “bom professor”: “para que eu seja melhor como profissional eu preciso saber criar; e porque não improvisar? Nem sempre sai como planejado, tenho que saber lidar com os imprevistos”. Diante da complexidade que se faz presente no contexto cotidiano da educação, acreditamos que a

criatividade e o saber fazer diante dos imprevistos - como discorre a professora – também são elementos necessários ao bom desempenho profissional.

Reconhecemos que no interior de uma instituição educativa o profissional enfrenta todo tipo de problemas que fazem com que ele “quebre a rotina” e esgote até certo ponto o seu repertório de soluções já conhecidas. São situações que necessitam de decisões urgentes, nas quais os professores agem com incerteza, em condições de angústia e de cansaço. Nesse momento, os professores precisam mobilizar todas as suas capacidades, todos os seus saberes para conseguir superar as situações de dificuldades.

Por isso, concordamos com Perrenoud (2001), quando ele afirma que a competência não reside nos recursos em si, como é o caso dos conhecimentos e das capacidades, mas na própria mobilização desses recursos. Para esse autor, a competência pertence à ordem do “saber mobilizar”, e sendo assim, para haver competência faz-se necessário que esteja em mobilização um jogo de repertório de recursos: conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais, entre outros.

Assim, para agir perante as incertezas, o professor tem que saber criar e improvisar, como afirma Malu. O professor competente, para Regina, precisa ser persistente e cuidadoso: “o bom professor é aquele que sabe onde vai pisar, quando vai falar e quando vai fazer, sem pensar em desistir por causa dos problemas”. Essa explicação nos remeteu à imagem do “equilibrista”, que precisa ter muita atenção para não cair, atravessar as dificuldades, mesmo que seja “por um fio” e atingir seu objetivo: chegar na outra margem, aquela que vai simbolizar um lugar de segurança.

É partindo dessa imagem que pensamos sobre o agir competente do professor, como alguém que reconhece o momento em que deve agir, decidir, retroceder ou avançar. Para isso ele faz uso de todos os recursos que tem disponíveis, e mobilizando-os consegue atingir seus objetivos e solucionar os problemas que emergem do seu contexto. Enfim, a competência não pode ser compreendida como algo que possa ser definido como uma atuação simples. Mas diante do que os professores caracterizaram, podemos compreendê-la como um potencial de intervenção diante das situações problemas que se apresentam num contexto real.

A ética

Partirmos da compreensão de que a ética é uma apreciação ou juízo referente à conduta humana, no que corresponde a atitudes tomadas, pelos indivíduos, que podem ser consideradas como boas ou más (FERREIRA, 1998). Desta forma, procuramos neste momento perceber aquilo que os professores entrevistados julgam como correto ou incorreto nas suas relações pessoais e profissionais com as pessoas que formam o cotidiano escolar juntamente com eles.

Nessas relações, percebemos explicitamente a divisão entre os grupos profissionais - como discutimos no capítulo anterior - mais especificamente entre os grupos de professores de disciplinas, os docentes que exercem a gestão da escola e a equipe pedagógica. Nessa relação "fragmentada" está presente o que alguns professores consideram como falta de ética, e isso, é o que vai justificar muitas vezes o distanciamento entre esses profissionais.

Para compreendermos melhor o que seja essa ausência de ética, partimos do discurso de Alfa sobre ser ético como profissional de educação. "Eu vivi um professorado - que eu também sou - em uma posição (direção), e eu nunca me vendi por causa dela, isso pra mim é ética". Nessa fala podemos observar que o sentido de ética para esse professor refere-se à não negar a origem da atuação da profissão, independente do cargo ou posição que um docente assuma dentro da instituição escolar. Em outras palavras, esse professor está, de certa forma, fazendo uma crítica aos gestores escolares que, após assumirem essa função na escola, se comportam como se tivessem esquecido que antes de serem gestores eles também trabalhavam nas suas salas de aula, ministrando alguma disciplina. Ou seja, por assumirem um cargo não deixam de ser "um profissional igual" aos demais docentes.

Para esse professor, as professoras que estão na direção, ao assumirem essa posição na escola, se esqueceram que sua origem profissional é a docência: "foi só assumir o cargo que esqueceram de como é o nosso trabalho, do que é ser professor". Alfa que também já foi diretor do Atheneu, afirma que mesmo exercendo essa função, não mudou o seu comportamento diante dos colegas de profissão. Embora saibamos que dentro de uma organização escolar deve existir um representante legal, que se constitui por meio da função de gestor, acreditamos que isso não deve ser motivo para que esses professores que assumem essa posição esqueçam que são, acima de tudo, docentes.

A experiência na gestão de Alfa, atualmente exercendo a docência no ensino de física, demonstra um sentimento de repúdio contra diretores que se auto-afirmam nessa função e que esquecem que, na verdade, essa é uma posição provisória, que também são docentes como os demais professores, mas se colocam em posição de superioridade. É nesse sentido que a falta de ética da direção - de acordo com a apreciação observada no discurso do professor - adquire uma conotação de “má conduta”.

Consideramos ainda importante ressaltar que não foi apenas Alfa que discorreu sobre a ética relacionada às posições tomadas a partir das funções que alguns profissionais têm assumido na escola. João Victor, por exemplo, afirma que: “elas (diretoras), quando querem votos são simpáticas, depois se escondem em suas salas, pra mim, isso é falta de ética”. Nesse discurso podemos observar o distanciamento da direção para com os professores, assim como perceber nitidamente a separação entre os grupos, como discutimos no capítulo anterior.

Ao discorrer sobre a existência de diferentes formas de agir do docente na escola, Perrenoud (2001) afirma que, em qualquer função que o professor venha a assumir, faz-se necessário o enfrentamento de várias contradições no cotidiano da escola. Dentre elas, podemos citar as posições ou decisões tomadas que em muitos casos acabam favorecendo as reivindicações dos órgãos superiores de administração escolar, como por exemplo, as secretarias de educação, e que acabam por prejudicar o professor. Nesses casos, muitos diretores ficam, como podemos dizer popularmente, “entre a cruz e a espada”, perdidos sem saber como solucionar os problemas. Nesses casos, como agir?

Alfa nos conta, como exemplo desses dilemas, que um professor pode passar, na função de direção, por situações referentes às posições a serem tomadas diante de um movimento grevista de professores: “Quando eu estava na direção, houve a maior greve de professores do Estado, e o secretário de educação me pediu o nome das pessoas e eu não dei, e disse que podia me mandar para sala de aula de volta se quisesse”. Esse professor demonstra então que, mesmo exercendo uma função como a de gestor, ele tinha a mesma posição que os demais professores, e não o contrário, como ocorreu, segundo ele, com uma nova equipe de direção. Esse professor nos conta ainda que, no momento em que houve a greve dos professores do Estado a direção, ao invés de considerar essa paralisação como um ato de reivindicação por melhoria do trabalho e valorização docente – que também o beneficiaria por ele fazer parte dessa categoria profissional – preferiu estar a favor da Secretaria de Educação do Estado e contra o

movimento de greve dos professores: “foi só o secretário ligar que a lista com os nossos nomes estava pronta”. Com a entrega dessa lista com o nome dos grevistas para a Secretaria, os professores foram punidos por meio do corte de gratificações salarial. Ter agido contra os colegas significou, para esse professor, uma falta de ética profissional: “ser contra a própria categoria e apoiar o político, foi uma grande falta de ética dela”.

Percebemos que a ética defendida pelo professor é estar trabalhando a favor da escola, da equipe de professores (considerando-os como colegas de profissão e não como subalternos) independente dos ditames dos órgãos e indicadores políticos. O professor ainda ressalta que considera mais importante estar apoiando os colegas de escola do que as diretrizes da Secretaria de Educação: “eu sou professor e se eu tivesse feito isso com os colegas na época, os professores ficariam indignados comigo, eu prefiro perder o cargo ao bom relacionamento com meus colegas de trabalho”. Com isso, podemos perceber que a manutenção do bom relacionamento entre os professores independente das funções que possam exercer, torna-se um dos aspectos importantes para o bem estar de todos, para a diminuição dos conflitos decorrentes do interior da escola, assim como se constitui em um elemento importante para manter a “ética” nas relações entre os professores.

A relação entre professores e diretores poderia mudar, de acordo com os docentes, se quem assumisse cargos de direção no interior da escola não modificasse seu comportamento diante dos colegas, como afirma João Victor: “não precisa ser outra pessoa para passar confiança. Eu penso assim: hoje eu estou aqui como diretor e amanhã eu volto pra cá como professor”. Ou seja, é procurar reconhecer que está em uma situação momentânea e que eles não precisam mudar de comportamento por isso.

Yendi, por sua vez, afirma que a ética deve passar pelos seguintes critérios: “é respeitar o trabalho do outro, independente da minha opinião sobre o que está sendo feito”. A professora discorre que muitas vezes professores das equipes pedagógicas ficam “colocando defeito” no que os professores pretendem fazer: “geralmente pensamos em fazer algo diferente, mas elas sempre reclamam ou discordam de alguma coisa”.

Essa forma de agir da equipe pedagógica tem incomodado os demais professores, pois estes consideram tais críticas como algo desmotivador para a realização do seu trabalho: “se elas orientassem como fazer tudo bem, mas não dão soluções, só apontam os defeitos e isso desanima qualquer um”. Em contrapartida, Sofia, que faz parte da equipe pedagógica apresenta outro argumento sobre as relações

entre professores e equipe pedagógica: “os professores não pedem orientações, acham que sabem fazer tudo, e quando damos a nossa opinião entendem como crítica”.

Como podemos observar nesses discursos, a atividade docente é uma ação complexa que envolve não apenas o saber fazer ou a obtenção de conhecimentos, mas também o saber conviver, para que assim, o trabalho educativo realmente ocorra sem tantos transtornos. A ética profissional, no entanto, é apresentada pelos professores como um fator amenizador de conflitos nas relações entre eles.

Todavia, sabemos que esses conflitos no trabalho docente ocorrem independente das funções que os professorem assumam na escola. É essa complexa relação entre os profissionais, dentre outros elementos, que influencia as condições de trabalho dos professores, pois essa atividade tem sido cada vez menos uma prática individual. A coletividade tem sido assumida, cada vez mais, como base para a melhoria do trabalho docente.

A valorização do trabalho do professor

Diante do que podemos observar nas falas dos docentes sobre o agir com ética como uma forma de defesa de uma categoria profissional, consideramos que o desejo por valorização profissional parte de uma necessidade apresentada pelos professores de um reconhecimento social da docência como profissão.

Alguns dos entrevistados, ao reivindicarem a valorização pelo seu trabalho, apresentam alguns fatores que eles consideram como indicadores da desvalorização da profissão. Dentre eles, as constantes mudanças em relação às exigências sociais do que seja ser professor, fazendo com que os docentes não saibam como agir e fazer o seu trabalho na escola, como pode explicar Sofia: “se em cada evento importante da área (da educação), for apresentado como deve ser o bom professor, nunca vamos chegar a um ponto em comum do que realmente somos”. Isso para a professora faz com que se exija, dos docentes, atitudes e conhecimentos, sem valorizar o bom trabalho que muitas vezes já está sendo feito, mas não é visto socialmente. Por isso, muitas vezes existe um trabalho “não visto” pela sociedade, resultando em um sentimento de culpa por parte dos professores, pelo que é considerado socialmente como “não feito”.

Esse trabalho “não visto” pela sociedade é exemplificado por Ruth quando ela explica sobre a existência de professores que desenvolvem um bom trabalho, não

apenas no ensino dos conteúdos curriculares, mas também em relação à formação de valores morais, cívicos e de preparação dos alunos para o mercado de trabalho, não percebidos pela sociedade: “ninguém nota quando o trabalho está bom, só quando está ruim”. Nesse momento a professora se queixa sobre as imagens que têm sido divulgadas da docência ultimamente: “tem muito professor fazendo mais do que deveria, mas a sociedade só está vendo os que estão estressados, batendo nos meninos, faltando ao trabalho” e continua com um tom de indignação: “os irresponsáveis têm notoriedade, nós que fazemos um bom trabalho, não”. De acordo com a professora, são essas imagens que fazem com que a sociedade desvalorize o trabalho do professor cada vez mais.

Por isso, acreditamos que um dos grandes dilemas que a profissão tem enfrentado socialmente, é a necessidade de se saber claramente o que é a profissão docente, saber qual a sua função na sociedade, conhecer suas características e especificidades; pois sabemos que as profissões definem-se por suas práticas, regras e conhecimentos sobre a atividade que se realiza (SACRISTAN, 1999). Nesse sentido, os estudos desenvolvidos na linha de pesquisa de “Formação e profissionalização docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte têm direcionado suas atenções para discussões que envolvem não só a formação docente, mas também a problemática da construção do sentido de docência como uma profissão, como podemos encontrar nos trabalhos de professores e alunos inseridos nesta linha de pesquisa (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER (2003); LIMA, 2005; OLIVEIRA; 2004; MARUJO, 2005).

Assim, o discurso de Sofia apresentado no início deste item demonstra a necessidade de discussão sobre o que seja a docência como profissão, não apenas nos eventos acadêmicos e nos limites das universidades, mas também em debates no interior das instituições escolares de Educação Básica para que os professores não permaneçam em dúvida sobre sua profissão e saibam se assumir enquanto profissionais. A profissionalidade da docência, compreendida como “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTAN, 1999, p.65) deve ser tema de discussão e reflexão coletiva a ser estabelecida em todas as instituições educativas.

Para nós, esse é um tema importante a ser discutido nas escolas, por acreditarmos que através do reconhecimento da sua profissionalidade o professor

adquire conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua atividade. Para Ramalho, Nunez e Gauthier (2003, p.53) a profissionalidade da docência significa:

> [...] o conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo tipos de ocupação. É a racionalização de saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional, agora já manifesta em termos de competências de um dado grupo, e que expressa elementos da profissionalização.

Essa profissionalização discutida pelos autores implica não apenas na obtenção de autonomia docente – momento em que ele demonstra ser capaz de atuar num espaço no qual pode transitar com liberdade - mas também no reconhecimento social do trabalho do professor (Ramalho, Nunez, Gauthier, 2003). Assim, para pensarmos no desenvolvimento dessa profissionalidade temos que considerar a função do momento histórico concreto e a realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, e assim considerar seus contextos (SACRISTAN, 1999):

- Pedagógico - formado pelas práticas cotidianas na instituição escolar. É nesse contexto que podem ser definidas as funções da ação do professor, de forma mais imediata.
- Profissional – Os docentes elaboram coletivamente um perfil de comportamento profissional, no qual podem ser delineadas ideologias, conhecimentos, valores, crenças, rotinas, dentre outros, produzindo um saber técnico sobre sua atividade.
- Sócio-cultural - proporcionando valores e conteúdos considerados importantes para o exercício da profissão.

Sendo assim, considerando os contextos em que podem se solidificar o desenvolvimento da profissionalidade docente, compreendemos que o professor precisa não apenas se reconhecer como profissionais, mas também participar de forma ativa da construção de sua profissionalidade. A construção dessa profissionalidade, que resulta em seu desenvolvimento, tem como características a reflexão, o debate, as (re) significações de conceitos, entre outros fatores constituintes dessa construção coletiva por um reconhecimento profissional.

Por outro lado, acreditamos que não basta que os professores procurem construir uma identidade profissional nos âmbitos internos onde ocorre sua atuação, o reconhecimento pela profissão docente também deve ocorrer nos âmbitos externos, na sociedade como um todo. A necessidade de serem reconhecidos socialmente tem sido um dos motivos de luta por parte dos professores que se engajam em movimentos nos

quais reivindicam melhores condições de trabalho, de salário, de comprometimento governamental para com esses profissionais, como pode explicar Malu: “Sempre fazemos passeatas, todas as greves realizadas são explicadas para a sociedade que é por reconhecimento e valorização do nosso trabalho”,

A luta por melhoria nas condições de trabalho e por reconhecimento social pode ser compreendida como a busca pelo profissionalismo da docência. Se a profissionalidade refere-se ao processo de definição das características de uma profissão, no que corresponde aos seus saberes, comportamentos, atitudes e valores que a constituem, o profissionalismo pode ser entendido como o processo externo de reivindicação pelo status profissional da docência no âmbito social.

Isso pode ser visto quando alguns professores como Ruth, João Victor, e Geraldo falam sobre a necessidade de reconhecimento social da profissão docente, através de movimentos de luta por melhoria de condições de trabalho e remuneração, citando as paralisações como uma das estratégias de luta da categoria: “Vamos às ruas, mostramos à sociedade o que passamos, pra ver se alguma coisa pode ser mudada”, afirma Ruth. João Victor, por sua vez, afirma que “os governantes são o exemplo de como a sociedade não valoriza o professor”. Ou, como pode afirmar Geraldo, “o professor deve ser mais respeitado profissionalmente. Não é só uma questão de salário, é de reconhecimento por um trabalho”.

A busca pelo status social, não significa considerar a docência apenas como uma atividade; a noção de status no sentido por nós utilizado, não corresponde ao sentido jurídico ou contratual que pode definir legalmente a situação do trabalhador. O status que deve ser reivindicado por nós professores remete à questão de construção de uma identidade do trabalhador dentro da organização do trabalho e social, de modo que se possa identificar como a profissão funciona no processo de normas e regras que definem os papéis e posições dos atores nessa organização (TARDIF; LESSARD; 2005). Contreras (2002), por sua vez, discute o profissionalismo como uma reivindicação para o trabalho do professor, como uma ideologia e ainda uma redefinição e legitimação de novas políticas de reforma. Ele afirma que o profissionalismo pode ser considerado uma expressão do serviço à comunidade; bem como outros tipos de trabalho existentes, ele é, em parte, uma tentativa social de construir uma qualificação.

Dessa forma, o profissionalismo docente não pode ser compreendido como algo “dado”, pois se trata de uma construção que remete às ações de “agentes ativos capazes de justificar suas práticas e dar coerência às suas escolhas” (DUBAR apud TARDIF e

LESSARD, 2005, p. 50). Nesse processo de construção estão as lutas por valorização e reconhecimento, que podem se caracterizar como um processo político, quando requerem trabalho nos espaços públicos e procuram mostrar que a docência tem uma especificidade que não pode ser desenvolvida por qualquer profissional, mas apenas por aqueles que obtiveram uma formação especifica para o ensino (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003).

Defender o profissionalismo da docência, nos conduz à compreensão de que, no momento em que os professores forem reconhecidos socialmente como profissionais, suas condições de trabalho, sua forma de atuar e sua auto-estima, no que se refere ao "ser professor", poderão obter melhoras qualitativas. Conseqüentemente os professores poderão ser melhores como profissionais. Do contrário, os professores poderão continuar com dificuldades em se reconhecer como profissionais, atribuindo à docência sentidos como o de vocação, missão, ou "bico" para adquirir dinheiro de forma mais imediata, como pudemos observar na segunda parte dessa dissertação.

Entretanto, o sentimento que tem estado presente em alguns dos professores do Atheneu, é de um grande "mal-estar" pelo trabalho que exercem, como por exemplo, o sentimento de culpa apresentado por Alfa: "somos culpados por tudo. Quando o aluno não aprende, toda a culpa da escola vem pro professor". Alfa nos diz que geralmente os docentes são considerados culpados pelo não-rendimento do aluno, pelo ensino que não está bom, pela indisciplina, pela falta de organização da escola e pelas péssimas condições de ensino. Isso nos faz perceber que os professores têm se sentido responsabilizados por todos os problemas que ocorrem na educação, e ainda espera-se que eles possam solucionar tais problemas.

Esteves (1999), ao discutir sobre os problemas que professores têm passado em relação às suas responsabilidades sociais, afirma que eles têm se sentido mal com as formas de pressão social que têm experimentado. São pressões que visam que os professores busquem alternativas de melhoria educativa, que acabam provocando um "mal estar" docente, compreendido como um sentimento de caráter negativo que afeta a personalidade do professor e suas condições psicológicas e sociais no exercício da profissão, ocasionado principalmente pela mudança acelerada da sociedade. O "mal estar" docente se caracteriza ainda pela ausência de apoio e de acompanhamento, resultando na demissão da sociedade em relação às atividades educativas, fazendo do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando na verdade, esses problemas são sociais que necessitam de soluções sociais. O autor faz referência a

Ranjard (1984), quando afirma que os docentes, ao discorrerem sobre o seu trabalho, se sentem agredidos, vivendo sob o império de um autêntico sentimento de perseguição, que advém da evolução da sociedade que impõe modificações profundas em sua profissão.

No entanto, quando refletimos sobre as constantes mudanças que ocorrem na profissão docente, temos a sensação de que vivemos de incertezas sobre o que somos como profissionais e do que devemos fazer. Isso se apresenta na forma como os professores têm vivido, como pode afirmar Malu: “ser professor é estar preparado pra mudar de acordo com cada governo. Em campanha, somos os profissionais mais importantes que existem, depois dela, os menos favorecidos”. Após esse discurso a professora complementa como se sente com essas mudanças: “já me decepcionei muito na educação, deixei de acreditar porque estou cansada”.

O cansaço, o descrédito, o desestimulo, são componentes presentes nos discursos dos professores quando discorrem sobre sua profissão. Assim como Malu, Alfa também apresenta esses elementos ao refletir sobre seu trabalho: “eu já me dediquei muito à educação, estou no final da carreira e não deixo de me dedicar, mas não sei se consigo acreditar nas mudanças que falam”. Outro que se enquadra nesse contexto de descrédito é o professor Brasília: “o professor está desgastado, ele não acredita que haja mudanças”.

O descrédito apresentado pelo professor, no que se refere à melhoria da sua forma de trabalho e da própria condição de ser professor, também pode ser apresentado nos resultados de outras pesquisas. Dentre elas, a apresentada por Esteve (1995), que procura mostrar dois fatores necessários à compreensão desse “mal estar” que atinge a docência diante das pressões da mudança social sobre o trabalho do professor, os quais denomina “fatores de primeira ordem” e “fatores de segunda ordem”. O primeiro refere-se às mudanças que incidem diretamente no trabalho do professor em sala de aula, modificando sua forma de agir e suas condições de trabalho. O segundo refere-se ao contexto em que se esta exercendo a docência, tendo uma ação indireta no trabalho docente, afetando suas motivações e sua implicação.

Esses fatores contextuais podem gerar nos professores um sentimento de desajustamento, de impotência, assim como o sentimento de culpa por não realizar o que se pede no exercício de sua profissão. Tais fenômenos acabam por influenciar na imagem que o professor tem de si próprio e de seu trabalho profissional, provocando

nele uma crise de identificação que pode acarretar em uma depreciação pessoal e profissional do professor (ESTEVES, 1999).

Apesar dos professores demonstrarem descredibilidade pela profissão, podemos observar que eles se contradizem, pois em discursos anteriores eles falam sobre a esperança de mudança da sua realidade, sobre o otimismo que sentem em relação às ações coletivas que eles acreditam poderem favorecer e viabilizar as mudanças que possam ocorrer na sua condição de ser professor, dentro da sua realidade escolar. Nesse momento podemos encontrar o “duplo” nos discursos, que surgem da “tensão” entre o descrédito e a esperança pela melhoria na profissão que exercem.

Todavia, sabemos que o descrédito e a esperança de melhoria estão em lados opostos, conflitivos, mas revelam que os professores, apesar de cansados e de dizerem que não acreditam mais em mudanças na sua condição, não têm desistido de buscar por melhores condições de trabalho e atuação. A luta pela melhoria profissional e a busca pela valorização social da profissão docente é o que tem, de certa forma, encorajado os professores para que eles não desistam de sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar essa pesquisa nos fez refletir sobre a atividade docente, não apenas no que se refere aos seus saberes, competências e funções. Tratar do desenvolvimento profissional e da participação colegiada significou, para nós, um desafio. Primeiro, por conhecermos a realidade de exercer a profissão no serviço público, segundo por reconhecermos as dificuldades que nós professores temos enfrentado para desenvolvermos o nosso trabalho.

No momento da realização da pesquisa de campo, os professores da Rede Estadual de Ensino estavam em greve por melhoria salarial. No retorno dos professores às escolas, conseguimos realizar as entrevistas em um contexto onde os discursos de descrédito pela profissão poderiam se misturar com o sentimento de esperança de que, com as reivindicações e participação nas decisões, a escola poderia obter melhoras e conseqüentemente eles poderiam sentir-se melhor ao desenvolver seu trabalho.

Sentíamo-nos assim, imersa entre o desafio posto no trabalho pretendido e a esperança dos docentes, compartilhada por nós, de que fossem desenvolvidas estratégias de participação nas escolas públicas estaduais. Partimos, então, dos conceitos utilizados referentes às principais dimensões de análise desse estudo apresentados na primeira parte do trabalho: o desenvolvimento profissional docente e a participação colegiada.

O desenvolvimento profissional pode ser compreendido como uma soma de elementos como a formação inicial, a formação continuada, a melhoria salarial, a ampliação dos espaços de participação do professor na escola, dentre outros que podem contribuir significativamente para o melhor desempenho do trabalho docente. Pode ser considerado como a “capacidade da autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto de mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional” (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2003, p.68).

A participação colegiada, por sua vez, remete à necessidade dos professores participarem das discussões, da construção e organização coletiva das propostas e dos projetos da escola. Isso corresponde, atualmente, a mais uma atitude necessária para o desenvolvimento da profissão. Essa necessidade decorre de um novo olhar sobre a instituição escolar, onde o professor não deve restringir sua ação ao “micro-espaço de decisão” (SILVA, 2003,) como à sua sala de aula, mas ampliar seu poder de decisão de modo que possa conhecer o processo educativo nos seus aspectos macros, na escola como um todo.

Consideramos que a abertura de oportunidades da atuação docente, de forma mais ampla, tem relação com o desenvolvimento profissional do professor, na medida em que ele pode coletivamente refletir sobre os pressupostos e as crenças que estão subjacentes à sua prática através da discussão grupal. No processo de discussão e reflexão grupal, os professores estão trocando experiências, construindo saberes, avaliando sua ação, criticando e buscando soluções para o que consideram como aspecto negativo na instituição em que estão implicados.

Sendo assim, a tentativa de perceber se existe relação entre a participação colegiada e o desenvolvimento profissional docente a partir do que eles falam sobre suas experiências cotidianas, nos conduziu a perceber alguns aspectos que foram discutidos ao longo deste trabalho de pesquisa.

Ao buscar os sentidos da docência percebíamos as imagens que o docente tem em relação a sua profissão, e até onde a sua escolha profissional iria intervir na forma dele ser professor. Como as formas de inserção na carreira docente podem interferir no seu desenvolvimento profissional ? O que se apresentou comum aos professores foi a dúvida em relação ao "quem sou como professor?", como questiona, por exemplo, Alfa. Essa questão nos remete à reflexão sobre a *dificuldade dos docentes em reconhecerem a docência como profissão se constituindo em um obstáculo à perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores.*

Na tentativa de responder a essa questão, os professores, em sua maioria, iniciam com frases como "não pensava ser professor", e concluem atribuindo significados diversos ao seu "ser professor", se justificando na *destinação* e na necessidade de *emprego imediato*. Em nenhum momento a intenção ou desejo em atuar na docência se fez presente nos discursos, fator que chamou nossa atenção.

No conjunto das falas dos docentes, o duplo surge na medida em que a realidade é cindida em dois acontecimentos:

1. Ser docente é uma profissão que se faz no prazer e implica em:
   gostar – ter-prazer – doar –missão
2. Ser docente é uma profissão que se faz arduamente e implica em:
   desmotivação – descrédito – desvalorização – desrespeito

A realidade é cindida no momento em que há a necessidade de reafirmações contínuas do acontecimento 1, ou seja, nas falas predominam reiterações sobre o gostar, o doar, o prazer. Poucos professores como João Victor foram diretos ao confirmar que "quero me desenvolver pra sair daqui; (Ensino Médio) pra continuar, não quero", ou

como o professor Brasília, que tem planos de sair da área de educação e seguir carreira na música.

A “tensão” e a “duplicidade”, desta forma, são elementos que podem ser percebidos por meio dos dilemas sociais como os que surgem através das falas dos professores entre uma escolha que se deu por acaso (não dentro de um projeto pessoal-profissional) e as estratégias desenvolvidas por ele no processo de profissionalização. A “duplicidade” desvela-se nos discursos de forma contraditória: no desejo e no desgosto pela profissão, nos dilemas entre as ações individualizadas e coletivas, nas expressões de estímulo e de desestímulo pela ação colegiada nos Conselhos.

Isto nos leva a perceber a necessidade dos docentes pensarem sobre o seu trabalho em relação à compreensão do que seja ser professor, bem como que participem de discussões em conjunto sobre a situação em que se encontra a docência como profissão. Torna-se imprescindível que o professor debata de forma efetiva se aceita ou não as inovações propostas. E mais, que desenvolva o controle em relação à ética.

Dessa forma, concordamos com Nóvoa (1999) quando este afirma a necessidade de contrariar a lógica de uma passagem pelo ensino à espera de uma coisa melhor. Até porque, como vimos em nossas entrevistas, existem casos em que a espera se eterniza, mantendo no ensino, a contragosto, profissionais que estão em constante tentativa de identificação. Quando não o conseguem, tendem a procurar uma “fuga” para outros espaços de trabalho, dificultando não apenas o desenvolvimento profissional em seu aspecto individual, mas também coletivo.

Acreditamos ainda, que se faz necessário questionarmos os critérios de acesso à formação docente, assim como as formas de recrutamento dos professores nas escolas. Pois o que tem ocorrido é um amplo espaço de acesso à profissão, sem serem levadas em consideração as pessoas que nunca desejaram exercer a docência, que não se realizam nessa profissão e que permanecem nas escolas apenas por uma garantia de renda, sem motivações para desejarem se desenvolver como profissionais.

No que concerne aos sentidos que os professores atribuem à sua participação no Conselho, percebemos que o *sentimento de pertença pode ser considerado um dos fatores determinantes para que o professor participe ativamente das ações colegiadas, isto por desejarem e acreditarem que esse é o melhor caminho para se desenvolverem enquanto profissionais e, conseqüentemente, melhorarem a situação da escola*.

O sentimento de pertença permite que o sujeito sinta-se à vontade e satisfeito no lugar onde está inserido, que ele sinta-se parte daquele ambiente se relacionando bem com os

outros e reconheça que essa vivência coletiva pode contribuir para seu desenvolvimento enquanto pessoa e como profissional. Todavia, encontramos a duplicidade nas falas dos professores ao estabelecerem relações entre o participar das atividades coletivas. Os docentes se vêem no conflito entre as mensagens atuais, que enfatizam que o docente participativo é um bom professor, e a realidade que exige dele uma organização em um ritmo ou tempo que se faz opressor na medida em que trabalha em espaços diferenciados para sobreviver. Devemos considerar que os professores mal remunerados de escolas públicas precisam de diferentes espaços de trabalho que possam garantir o suprimento de suas necessidades, e o fator tempo torna-se, nesse processo, o dificultador de uma participação mais ampla desses profissionais.

A "duplicidade", que surge nos discursos entre desejar participar e sentir-se pressionado para corresponder a uma necessidade de organização escolar, pode nos conduzir aos possíveis "não-ditos" (PERRENOUD, 2001). Dentre os "não-ditos" ressaltamos o receio de serem julgados negativamente como não participativos, pois os discursos acerca da participação dos professores nos espaços de decisão são apresentados como sendo o melhor caminho.

Acreditamos que não podemos colocar a participação nas ações coletivas como a redentora dos males da escola pública e das relações entre os seus profissionais. Concordamos que ela pode ser considerada um fator contribuidor para o desenvolvimento docente, mas não o único meio do mesmo acontecer. Apesar de existir aqueles que não participam porque "não estão nem aí pra escola mesmo" como exemplifica Yendi, esses profissionais podem comportar-se dessa forma por se sentirem desmotivados, desacreditados ou desvalorizados diante do quadro de dificuldades que existem na educação pública, ou por não se identificarem com a profissão, como pudemos discutir na segunda parte desta dissertação. Nesse caso, não é a ausência de participação que vai definir a qualidade de sua profissionalização, mas a soma de vários fatores que os professores têm sofrido na educação pública brasileira.

Todavia, o que não falta nos discursos dos professores é esperança. Eles atribuem ao Conselho o sentido de ser um espaço no qual podem ser ouvidos, terem voz ativa para mudar o que eles não concordam que ocorra na escola, e ainda como um lugar onde eles podem ser reconhecidos como profissionais que são. Nesse momento percebemos *que o Conselho representa um lugar de articulação da igualdade entre todos os que formam a comunidade escolar.*

O Conselho, neste sentido, configura-se como um espaço de quebra de hierarquias, um lugar de discussão e de respeito à diversidade, à pluralidade, mas acima de tudo, pode ser compreendido como um lugar em que se busca o bem comum. No entanto, reconhecemos a complexidade que envolve as decisões e a construção de projetos coletivamente, pois as ações coletivas tendem a se desenvolver mais lentamente, fazendo-se necessário o estabelecimento de compromissos e o cuidado para que a opinião de todos seja ouvida e articulada, chegando a um ponto de vista comum.

Ao buscarmos os sentidos que os professores atribuem às ações coletivas e os fatores que eles indicam para que possam se desenvolver como profissionais, percebemos que *os professores, apesar de compreenderem como deveria ser uma ação coletiva, apresentam os elementos de fragilidade desse processo que inibem o desenvolvimento da ação colegiada.*

O "duplo" surge nos discursos no momento em que os professores falam em nome de uma coletividade ao mesmo tempo em que defendem seus interesses pessoais ou do grupo que fazem parte. A "tensão" entre trabalhar em defesa de seus interesses individuais e fazê-lo de forma participativa demonstra que o coletivo está "fragmentado" em pequenos grupos que se reúnem em defesa da categoria em que fazem parte: o EU, NÓS, ELES representam os pequenos grupos formados pelos seguimentos da direção e equipe técnica, professores de educação física e docentes das demais licenciaturas.

O distanciamento entre esses profissionais decorre da forma como a escola foi organizada, fragmentada com divisões de atividades e hierarquizada. Esses são fatores que impossibilitam que as ações coletivas se efetivem no trabalho educativo, e ainda, que podem contribuir para a manutenção de práticas individualistas e fragmentadas sem permitir que os professores avencem na construção de um projeto educativo onde a elaboração tenha passado por um processo de discussão, de reflexão, em busca de uma melhor escolar para todos.

O desenvolvimento da sua profissão e a análise do como a participação colegiada pode contribuir para a superação das necessidades apresentadas pelo docente para o seu desenvolvimento aponta *a fragilidade do avanço na profissionalidade e no profissionalismo, que demarcam a profissionalização da docência e conseqüentemente seu desenvolvimento profissional.*

A fragilidade da profissionalidade pode ser encontrada no momento em que o comportamento, os conhecimentos, as atitudes e valores que constituem o ser professor, não são bem definidos para os seus profissionais. No decorrer de todo esse trabalho, pudemos observar o quanto os professores demonstram ter dúvidas sobre como devem

agir, o que devem saber, como se relacionar e como serem professores. Quando questionam “quem sou como professora?”, ou quando afirmam que “nunca vamos chegar a um ponto em comum do que realmente somos”, a incerteza que recai sobre a docência acaba refletindo-se em suas ações.

Uma das dificuldades de superar a fragilidade da profissionalidade docente pode ser encontrada no fato de que a docência não apresenta bases em saberes amplamente organizados, reconhecidos e compartilhados no seio da profissão. As teorias são rapidamente ultrapassadas e a complexidade da profissão permeia sobre contextos culturais, institucionais e relacionais específicos. Em conseqüência, uma parcela de conhecimentos gerais torna-se restrita, apresentando um caráter multiforme cujos saberes mobilizam diversas disciplinas. Esses fatores, dentre outros, dificultam que a docência possua características próprias, como ocorre em outras profissões que possuem saberes, normas de condutas e ética bem organizadas e estruturadas.

Tal fato nos remete à imagem do *equilibrista*, que sem jamais estar certo de que encontrou um equilíbrio estável, tenta conciliar muitas vezes o inconciliável, e ainda procura, a todo o tempo, estratégias de escape dos obstáculos que surgem no seu percurso. A fragilidade no profissionalismo, por sua vez, pode ser percebida no momento em que os professores demonstram as dificuldades que os profissionais têm enfrentado em relação à falta de reconhecimento social pela profissão que exercem. Isso leva os professores a um forte sentimento de desestímulo e descrédito em continuar vivenciando todas as dificuldades que a profissão tem proporcionado.

Desta forma, os professores, ao mesmo tempo em que ficam esperançosos em construir um bem estar profissional através da organização e funcionamento do Conselho, apontam como problemas o descrédito, a falta de ética dos colegas de profissão, a desvalorização, os conflitos relacionais, a falta de desejo pela profissão que exercem. A “tensão” no exercício docente aumenta por meio de posturas adotadas pelas políticas educacionais, uma vez que elas interferem nas práticas institucionais. Lembramos que a retórica da participação, autonomia e decisão descentralizada tornam-se aspectos essenciais a serem desenvolvidos no interior das instituições escolares.

Os professores, além de não terem motivações por essas mesmas políticas, acabam se sentindo na responsabilidade de assumirem essas posturas adotadas para se enquadrarem nos moldes do bom profissional. O conflito surge quando se coloca em questão o *tempo* que deve ser dedicado para estar participando de atividades como o Conselho, bem como desenvolverem a *formação continuada*: estudarem, discutirem, refletirem sobre as inovações

do trabalho pedagógico. A prática docente torna-se, nesse sentido, um jogo entre a “paixão” e a razão, entre interesse e desinteresse, entre o que está no plano da esperança (ideal) e da realidade (concreta).

Em suma, entendemos que o Conselho, como um espaço coletivo, pode ser um lugar onde as lacunas que necessitam de soluções, no que se refere à formação do profissional docente e às suas práticas, podem ser reavaliadas. O desenvolvimento profissional dos professores pode ocorrer nesse espaço a partir do momento em que eles possam mudar a maneira de olhar a profissão que exercem, transformando uma postura individualista para constituir espaços coletivos de reflexão, estudo, construção de saberes e também de sua emancipação sócio-profissional.

REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

ALARCAO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professor**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2000.

ALESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe; THULER, Monica Gather (et.al.). **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

AMARAL, Mª João; MOREIRA, Mª Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de reflexão. In: ALARCAO, Isabel (Org). **Formação Reflexiva de professor**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Oficio de mestre** – imagens e auto- imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSUNÇAO, Maria Madalena S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

ALVES, Nilda & GARCIA, Regina. **O fazer e o Pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Editora Loyola, 1986

BAUDIOU, Alain. **Para uma nova teoria do professor**. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1994.

BAUDIOU, Alain. **Ética** – um ensaio sobre a consciência do mal. Rio de Janeiro: Relume –Dumará, 1995.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão** – o descondicionamento da mulher, vozes, 1975.

BENEVIDES, Maria das Vitórias de Mesquita. **A cidadania Ativa:** referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Cortez, 1991

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** Tradução Carmen C. Varriale (et al). Brasília: Editora Universidade de Brasilia, 1991.

BORDENAVE, Juan E.Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre:Artmed, 2002

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselhos escolares : uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília : MEC-SEB, 2004. 59 p.

CANÁRIO, Rui. **A formação e situações de trabalho**. Porto: Porto editora, 1997.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PEREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**. Tradução Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.(v. 26).

CASAL, Adolfo Yáñez. **Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa: Cosmos, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTAU. Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005

CHARLOT, Bernard. O saber e as figuras do aprender. In CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. O professor e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CHEMANA, Roland (Org.) **Dicionário de psicanálise**. Tradução Francisco Fronke Stettineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

COLARES, Anselmo Alencar. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa:** história e gestão educacional. Campinas: Autores Associados: ANPAE, 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

COSTA, Maria Cristina V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

CURY, Carlos R. Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DALMAS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO de Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.3.d. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

DUPUY, Jean-Pierre. **Ordres et désordres**. Paris : Seuil, 1990.

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

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Tradução Álvaro de Sá. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber livro, 2006.

FERREIRA, A. Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Editora nova fronteira, 1998.

FERNANDES, Margarida Ramires. **Mudança e inovação na pós-modernidade**: perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora, 2000.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação Social**. Rio de Janeiro: vozes, 1988.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Editora Porto, 1999.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia:** saberes necessários à prática docente. Porto Alegre: ARTMED, 2001

GIESTA, Nágila Caporlíngua. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente?Araraquara, São Paulo: JM Editora, 2001.

GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Anna M. P. de. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2003.

GIMENO, S.I. e PEREZ GOMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA. Antonio. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

HAGUETE, André. Educação: bico, vocação ou profissão. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 38. p.109 -121. abr. 1991.

HIPÓLITO, Álvaro L. Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: **Teoria & educação.** n. 4. Porto Alegre, 1991. p. 3-21.

HORTA, José Silvério Baía. Educação e participação. **Revista educação**. n.27. Rio de janeiro, 1978.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

KAUFMANN, Jean Claude. **L´entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

LALANDA, Maria da Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCAO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professor**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

LIMA, Maria Divina F. Formação de docentes em serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado, 2005. Doutorado (**Tese**). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MALDANER, Otavio Aloísio. **A formação inicial e continuada de professores de química**: professores/pesquisadores. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação sociológica**. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

NACARATO, Adair Mendes;VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível. Abrindo as cortinas. In: FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) – pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil –ALB, 1998.

MARUJO, Lidiane Estevam Lima. As representações sobre a profissão de profissionalização docente de professores (as). Mestrado (**Dissertação**). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.) **Complexidade e educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

NOVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Remas da educação. Lisboa Publicações Dom Quixote, 1992.

NOVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA. Antonio. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, J.B. de C. A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar. 2001. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Santiago de Compustela, Santiago, 2001. In: LIMA, Maria Divina F. Formação de docentes em serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado, 2005. Doutorado (**Tese**). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

NUÑEZ, Isauro Beltrãn; RAMALHO, Betania Leite (org.). **Fundamentos do ensino - aprendizagem das ciências naturais e da matemática**: o novo ensino médio. Porto Alegre: Sulina, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. A profissionalização da docente na ótica do discurso oficial. Mestrado (**Dissertação**). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. O cotidiano e a decisão na escola: dissonâncias entre os espaços de participação no Atheneu Norte- Riograndense. (**Monografia de graduação**) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

OLIVEIRA, Vivianne Souza; SILVA, Rosália de Fátima e. O PDE e a gestão democrática: o projeto e o plano de transformação da escola pública. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste n XVI, São Cristóvão, 2003. Universidade Federal de Sergipe. **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2003.

PARO, Victor. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã Editora, 1996.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola.In: VIEIRA, Sofia. In: DAVIS, Claudia; VIEIRA, Sofia Lerche (Org). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O avesso do modelo**: bons professores e a psicanálise. Petrópolis,RJ: Vozes, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competencies para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe; THULER, Monica Gather (et.al.). **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Claudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia shillling. Porto Alegre: Artmed editora, 2002b.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite;CHARLIER, Évelyne. (org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Tradução Fátima Murad, Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

PRAIS, M. de L. M. **Administração colegiada na escola pública**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

RAMALHO, Betânea Leite; NUÑEZ, Isauro B; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SANDALLA, A.M.F.A. **Com a palavra a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas: Editora Alínea, 1998.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa cientifica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2001.

SANTOS, Kelly Cristina Batista. Conselho de escola: cenários e dasafios de uma escola pública de Natal. Mestrado **(dissertação).** Universidade Federal do Rio Grande do

Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

SCHON, A. Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Rio Grande do Sul: Artes Médicas,

SILVA, Rosália de Fátima e. **O processo de decisão no cotidiano escolar: as imagens de autonomia, solidariedade e participação**. (Digitado). Relatório Anual de pesquisa. Pró-Reitoria de Pesquisa, 2001a. (Texto com acesso restrito à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

SILVA, Rosália de Fátima e. **A entrevista compreensiva** - Texto para discussão no curso de Pós-Graduação em Educação. DEPED, UFRN, 2002.

SILVA, Rosália de Fátima e.. Educação e cidadania: o "discurso ordinário" da política. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, XV, 2001, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2001b.

SILVA, Rosália de Fátima e.. Gestão Democrática: a decisão no espaço escolar. In: Congresso Luso- Brasileiro de Política e Administração Educacional, III. Recife, 2003. **Anais...** Recife: ANPAE, 2003a.

SILVA, Rosália de Fátima e. Os espaços de decisão no cotidiano escolar. In: Jornada Latino Americana, I, Colóquio Brasileiro da AFIRSE, II, Brasília, 2003. **Anais...** Brasília: UNB, 2003b.

SILVA, Rosália de Fátima e..Imagens do povo brasileiro: o "extraordinário" e o "mágico" no discurso dos políticos. IN: Colóquio Internacional da AFIRSE, X, 2001. Natal. **Anais...** Natal, 2001c.

SCHNEIDER, José Odeson. **Democracia, participação e autonomia cooperativa**. São Leopoldo:UNISINOS, 1999.

TADIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. Revista **Educação & Sociedade**, v.21. n.73. Campinas, SP, dez.2000.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2000. **Anais...**Santa Maria: UFSM, 2000.

THULER, Mônica Gather. O desenvolvimento Profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PREENOUD, Philippe; THULER, Mônica Gather (et.al) **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Cláudia Schililin; Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

VOLI, Franco. **A auto-estima do professor: manual de reflexão e ação educativa**. Tradução Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva.São Paulo: Edições Loyola, 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

ANEXOS

ANEXO I – PLANOS EVOLUTIVOS

PLANO EVOLUTIVO 01

1. ***História da atuação***
   - Ser professor membro da escola
   - O agir na escola;
2. ***Motivos***
   - Por que ser participante de um conselho
3. ***Definições***
   - Participar
   - Atuar como membro de conselho
   - Desenvolver-se profissionalmente (formação continuada)
   - Decidir na escola
   - Agir no coletivo
4. ***Relações***
   - Participar do Conselho e desenvolver-se profissionalmente

PLANO EVOLUTIVO 02

01.Sendo professor

- A escolha da profissão
- Saberes da profissão

02.Participando do Conselho diretor

- Por que ser participante de um conselho
  i. O professor como o real conhecedor da realidade da escola
  ii. Aproximação da escola com a comunidade
  iii. Ser o elo entre professores e estudantes
  iv. Mudanças na realidade escolar

03.Agindo na escola pública

- Desorganização
- O descrédito

04.Definições

- **Participar**
  i. Não participação: hábito do professor em sala de aula - como cultura escolar;
  ii. Fazer parte de um processo
  iii. Formação do cidadão
- **Atuar como membro de conselho**
  i. Reconhecimento da importância do professor na escola
  ii. Sentimento de potência
  iii. Sentimento de otimismo e esperança
- **Desenvolver-se profissionalmente**
  i. Saber, e saber agir.
- **Decidir na escola**
  i. O fazer burocrático
  ii. Decisões coletivas inexistentes
  iii. Luta por mudanças
  iv. A democracia – eleição dos gestores
  v. Conselho como viabilização das decisões

- **Agir no coletivo**
  i. Envolvimento dos setores

5. Relações

- Participar do Conselho e desenvolver-se profissionalmente
  i. O professor limitado
  ii. A desvalorização docente
  iii. O descrédito, o desestímulo.
  iv. As lutas sindicais – busca pela valorização

PLANO EVOLUTIVO 03

01.Sendo professor

- A escolha da profissão
- Saberes da profissão

02.Participando do Conselho diretor

- **Por que ser participante de um conselho**
  i. O professor como o real conhecedor da realidade da escola
  ii. Aproximação da escola com a comunidade
  iii. Ser o elo entre professores e estudantes
  iv. Mudanças na realidade escolar
  v. Igualdade / hierarquia
- **Sendo conselheiro**
  i. Reconhecimento da importância do professor na escola
  ii. Sentimento de potência
  iii. Sentimento de otimismo e esperança
  iv. O bom conselheiro

03.Agindo na escola pública

- Desorganização
- O descrédito

04.Definições

- **Participar**
  i. Não participação: hábito do professor em sala de aula - como cultura escolar;
  ii. Fazer parte de um processo
  iii. Formação do cidadão
  iv. Ação pela melhoria da escola
- **Desenvolver-se profissionalmente**
  i. Saber, e saber agir.
- **Decidir na escola**
  i. O fazer burocrático
  ii. Decisões coletivas inexistentes
  iii. Luta por mudanças
  iv. A democracia – eleição dos gestores
  v. Conselho como viabilização das decisões

- **Agir no coletivo**
  i. Envolvimento dos setores

05.Relações

- Participar do Conselho e desenvolver-se profissionalmente
  i. O professor limitado
  ii. A desvalorização docente
  iii. O descrédito, o desestímulo.
  iv. As lutas sindicais – busca pela valorização

PLANO EVOLUTIVO 04

01.Sendo professor

- A escolha da profissão
- Saberes da profissão

02.Participando do Conselho diretor

- **Por que ser participante de um conselho**
  i. O professor como o real conhecedor da realidade da escola
  ii. Aproximação da escola com a comunidade
  iii. Ser o elo entre professores e estudantes
  iv. Mudanças na realidade escolar
  v. Igualdade / hierarquia
  vi. Defesa de um grupo de professores
- **Sendo conselheiro**
  i. Reconhecimento da importância do professor na escola
  ii. Sentimento de potência
  iii. Sentimento de otimismo e esperança
  iv. O bom conselheiro

03.Agindo na escola pública

- Desorganização
- O descrédito
- A clientela: público x privado

04.Definições

- **Participar**
  i. Não participação: hábito do professor em sala de aula - como cultura escolar;
  ii. Fazer parte de um processo
  iii. Formação do cidadão
  iv. Ação pela melhoria da escola
  v. Conhecer as informações da escola

- **Desenvolver-se profissionalmente**
  i. Saber, e saber agir.
- **Decidir na escola**
  i. O fazer burocrático
  ii. Decisões coletivas inexistentes
  iii. Luta por mudanças
  iv. A democracia – eleição dos gestores
  v. Conselho como viabilização das decisões

- **Agir no coletivo**
  i. Envolvimento dos setores
  ii. Trabalho em grupo
  iii. Separação de grupos de professores

05.Relações

- Participar do Conselho e desenvolver-se profissionalmente

i. O professor limitado
ii. A desvalorização docente
iii. O descrédito, o desestímulo.
iv. As lutas sindicais – busca pela valorização
v. O bom professor
vi. Melhoria na escola

PLANO EVOLUTIVO 05

01.Sendo professor

- A escolha da profissão
  i. O prazer pela profissão
- Saberes da profissão

02.Participando do Conselho diretor

- **Por que ser participante de um conselho**
  i. O professor como o real conhecedor da realidade da escola
  ii. Aproximação da escola com a comunidade
  iii. Ser o elo entre professores e estudantes
  iv. Mudanças na realidade escolar
  v. Igualdade / hierarquia
  vi. Defesa de um grupo de professores
  vii. Buscando uma identidade escolar
- **Sendo conselheiro**
  i. Reconhecimento da importância do professor na escola
  ii. Sentimento de potência
  iii. Sentimento de otimismo e esperança
  iv. O bom conselheiro

03.Agindo na escola pública

- Desorganização
- O descrédito
- A clientela: público x privado

04.Definições

- **Participar**
  i. Não participação: hábito do professor em sala de aula - como cultura escolar;
  ii. Fazer parte de um processo – participação ativa
  iii. Formação do cidadão
  iv. Ação pela melhoria da escola
  v. Conhecer as informações da escola
  vi. Participação como um projeto

- **Desenvolver-se profissionalmente**
  i. Saber, e saber agir.
- **Decidir na escola**
  i. O fazer burocrático
  ii. Decisões coletivas inexistentes
  iii. Luta por mudanças
  iv. A democracia – eleição dos gestores
  v. Conselho como viabilização das decisões

- **Agir no coletivo**
  i. Envolvimento dos setores
  ii. Trabalho em grupo
  iii. Separação de grupos de professores

iv. Saber da experiência
v. Trabalhar com projetos
vi. A dependência do outro

05.Relações

- Participar do Conselho e desenvolver-se profissionalmente
  i. O professor limitado
  ii. A desvalorização docente
  iii. O descrédito, o desestímulo.
  iv. As lutas sindicais – busca pela valorização
  v. O bom professor
  vi. Melhoria na escola
  vii. O Conselho como lugar de “trocas” de aprendizagem
  viii. O discurso e a ação (teoria e prática)

PLANO EVOLUTIVO 06

01.Sendo professor

- A escolha da profissão
  - i. O prazer pela profissão
  - ii. A não escolha
- Saberes da profissão

02.Participando do Conselho diretor

- **Por que ser participante de um conselho**
  - i. O professor como o real conhecedor da realidade da escola
  - ii. Aproximação da escola com a comunidade
  - iii. Ser o elo entre professores e estudantes
  - iv. Mudanças na realidade escolar
  - v. Igualdade / hierarquia
  - vi. Defesa de um grupo de professores
  - vii. Buscando uma identidade escolar
  - viii. Otimismo de funcionamento do conselho
- **Sendo conselheiro**
  - i. Reconhecimento da importância do professor na escola
  - ii. Sentimento de potência
  - iii. Sentimento de otimismo e esperança
  - iv. O bom conselheiro

03.Agindo na escola pública

- Desorganização
- O descrédito
- A clientela: público x privado
- A omissão das políticas públicas

04.Definições

- **Participar**
  - i. Não participação: hábito do professor em sala de aula - como cultura escolar;
  - ii. Fazer parte de um processo – participação ativa
  - iii. Formação do cidadão
  - iv. Ação pela melhoria da escola
  - v. Conhecer as informações da escola
  - vi. Participação como um projeto
  - vii. Integração

- **Profissionalismo**
  - **i.** Saber, e saber agir.
  - **ii.** Ética profissional
  - **iii.** Ser professor independente da posição que ocupa na escola
- **Decidir na escola**
  - **i.** O fazer burocrático
  - **ii.** Decisões coletivas inexistentes
  - **iii.** Luta por mudanças
  - **iv.** A democracia – eleição dos gestores

v. Conselho como viabilização das decisões

- **Agir no coletivo**
  i. Envolvimento dos setores
  ii. Trabalho em grupo
  iii. Separação de grupos de professores
  iv. Saber da experiência
  v. Trabalhar com projetos
  vi. A dependência do outro
  vii. Distanciamento da direção
  viii. Distanciamento da Equipe técnica
  ix. Defender sua categoria (ser professor)

05.Relações

- Participar do Conselho e desenvolver-se profissionalmente
  i. O professor limitado
  ii. A desvalorização docente
  iii. O descrédito, o desestímulo.
  iv. As lutas sindicais – (busca pela valorização, melhoria salarial)
  v. O bom professor
  vi. Melhoria na escola
  vii. O Conselho como lugar de “trocas” de aprendizagem
  viii. O discurso e a ação (teoria e prática)
  ix. O professor como culpado pelos problemas escolares

PLANO EVOLUTIVO 07

01.Sendo professor

- A escolha da profissão
  - i. O prazer pela profissão
  - ii. A não escolha
- Saberes da profissão
  - i. Competências técnicas
  - ii. Competências políticas

02.Participando do Conselho diretor

- **Por que ser participante de um conselho**
  - i. O professor como o real conhecedor da realidade da escola
  - ii. Aproximação da escola com a comunidade
  - iii. Ser o elo entre professores e estudantes
  - iv. Mudanças na realidade escolar
  - v. Igualdade / hierarquia
  - vi. Defesa de um grupo de professores
  - vii. Buscando uma identidade escolar
  - viii. Otimismo de funcionamento do conselho
- **Sendo conselheiro**
  - i. Reconhecimento da importância do professor na escola
  - ii. Sentimento de potência
  - iii. Sentimento de otimismo e esperança
  - iv. O bom conselheiro

03.Agindo na escola pública

- Desorganização
- O descrédito
- A clientela: público x privado
- A omissão das políticas públicas

04.Definições

- **Participar**
  - i. Não participação: hábito do professor em sala de aula - como cultura escolar;
  - ii. Fazer parte de um processo – participação ativa
  - iii. Formação do cidadão
  - iv. Ação pela melhoria da escola
  - v. Conhecer as informações da escola
  - vi. Participação como um projeto
  - vii. Integração
  - viii. Divisão de responsabilidades

- **Profissionalismo**
  - **i.** Saber, e saber agir.
  - **ii.** Ética profissional
  - **iii.** Ser professor independente da posição que ocupa na escola
- **Decidir na escola**

i. O fazer burocrático
ii. Decisões coletivas inexistentes
iii. Luta por mudanças
iv. A democracia – eleição dos gestores
v. Conselho como viabilização das decisões

- **Agir no coletivo**
  i. Envolvimento dos setores
  ii. Trabalho em grupo
  iii. Separação de grupos de professores
  iv. Saber da experiência
  v. Trabalhar com projetos
  vi. A dependência do outro
  vii. Distanciamento da direção
  viii. Distanciamento da Equipe técnica
  ix. Defender sua categoria (ser professor)
  x. A Falta de tempo

05.Relações

- Participar do Conselho e desenvolver-se profissionalmente
  i. O professor limitado
  ii. A desvalorização docente
  iii. O descrédito, o desestímulo.
  iv. As lutas sindicais – (busca pela valorização, melhoria salarial)
  v. O bom professor
  vi. Melhoria na escola
  vii. O Conselho como lugar de “trocas” de aprendizagem
  viii. O discurso e a ação (teoria e prática)
  ix. O professor como culpado pelos problemas escolares

PLANO EVOLUTIVO 08

01.Sendo professor

- A escolha da profissão
  - i. O prazer pela profissão
  - ii. A não escolha
- Saberes da profissão
  - i. Competências técnicas
  - ii. Competências políticas
  - iii. Ter o dom, a vocação

02.Participando do Conselho diretor

- **Por que ser participante de um conselho**
  - i. O professor como o real conhecedor da realidade da escola
  - ii. Aproximação da escola com a comunidade
  - iii. Ser o elo entre professores e estudantes
  - iv. Mudanças na realidade escolar
  - v. Igualdade / hierarquia
  - vi. Defesa de um grupo de professores
  - vii. Buscando uma identidade escolar
  - viii. Otimismo de funcionamento do novo conselho
- **Sendo conselheiro**
  - i. Reconhecimento da importância do professor na escola
  - ii. Sentimento de potência
  - iii. Sentimento de otimismo e esperança
  - iv. O bom conselheiro

03.Agindo na escola pública

- Desorganização
- O descrédito
- A clientela: público x privado
- A omissão das políticas públicas

04.Definições

- **Participar**
  - i. Não participação: hábito do professor em sala de aula - como cultura escolar;
  - ii. Fazer parte de um processo – participação ativa
  - iii. Ação pela melhoria da escola
  - iv. Conhecer as informações da escola
  - v. Participação como um projeto
  - vi. Integração
  - vii. Divisão de responsabilidades
  - viii. Planejamento (não) participativo

- **Profissionalismo**
  - **i.** Saber, e saber agir.
  - **ii.** Ética profissional
    - **1.** Ser professor independente de sua posição na escola

- **Decidir na escola**
  - **i.** O fazer burocrático
  - **ii.** Decisões coletivas inexistentes
  - **iii.** Luta por mudanças
  - **iv.** A democracia – eleição dos gestores
  - **v.** Conselho como viabilização das decisões
  - **vi.** A “desorganização das reuniões” / desmotivação

- **Agir no coletivo**
  - i. Envolvimento dos setores
  - ii. Trabalho em grupo
  - iii. Separação de grupos de professores
  - iv. Trabalhar com projetos
  - v. A dependência do outro
  - vi. Distanciamento da direção
  - vii. Distanciamento da Equipe técnica
  - viii. Defender sua categoria (ser professor)
  - ix. A Falta de tempo
  - x. O descompromisso dos professores

05.Relações

- Participar do Conselho e desenvolver-se profissionalmente
  - i. O professor limitado
  - ii. A desvalorização docente
  - iii. O descrédito, o desestímulo.
  - iv. As lutas sindicais – (busca pela valorização, melhoria salarial)
  - v. O bom professor
  - vi. Melhoria na escola
  - vii. O Conselho como lugar de “trocas” de aprendizagem
  - viii. O discurso e a ação (teoria e prática)
  - ix. O professor como culpado pelos problemas escolares

PLANO EVOLUTIVO 09

01.Sendo professor

- A escolha da profissão
  - i. O prazer pela profissão
  - ii. A não escolha
- Saberes da profissão
  - i. Competências técnicas
  - ii. Competências políticas
  - iii. Ter o dom, a vocação

02.Participando do Conselho diretor

- **Por que ser participante de um conselho**
  - i. O professor como o real conhecedor da realidade da escola
  - ii. Aproximação da escola com a comunidade
  - iii. Ser o elo entre professores e estudantes
  - iv. Mudanças na realidade escolar
  - v. Igualdade / hierarquia
  - vi. Defesa de um grupo de professores
  - vii. Buscando uma identidade escolar
  - viii. Otimismo de funcionamento do novo conselho
- **Sendo conselheiro**
  - i. Reconhecimento da importância do professor na escola
  - ii. Sentimento de potência
  - iii. Sentimento de otimismo e esperança
  - iv. O bom conselheiro
  - v. Pela melhoria da escola

03.Agindo na escola pública

- Desorganização
- O descrédito
- A clientela: público x privado
- A omissão das políticas públicas
- Dependência do outro

04.Definições

- **Participar**
  - i. Não participação: hábito do professor em sala de aula - como cultura escolar;
  - ii. Fazer parte de um processo – participação ativa
  - iii. Ação pela melhoria da escola
  - iv. Conhecer as informações da escola
  - v. Participação como um projeto
  - vi. Integração
  - vii. Divisão de responsabilidades
  - viii. Planejamento (não) participativo
  - ix. O Atheneu do passado

- **Profissionalismo**
  - **i.** Saber, e saber agir.
  - **ii.** Ética profissional

1. Ser professor independente de sua posição na escola

- **Decidir na escola**
  - **i.** O fazer burocrático
  - **ii.** Decisões coletivas inexistentes
  - **iii.** Luta por mudanças
  - **iv.** A democracia – eleição dos gestores
  - **v.** Conselho como viabilização das decisões
  - **vi.** A "desorganização das reuniões" / desmotivação

- **Agir no coletivo**
  - i. Envolvimento dos setores
  - ii. Trabalho em grupo
  - iii. Separação de grupos de professores
  - iv. Trabalhar com projetos
  - v. A dependência do outro
  - vi. Distanciamento da direção
  - vii. Distanciamento da Equipe técnica
  - viii. Defender sua categoria (ser professor)
  - ix. A Falta de tempo
  - x. O descompromisso dos professores
  - xi. A interdisplinaridade

05.Relações

- Participar do Conselho e desenvolver-se profissionalmente
  - i. O professor limitado
  - ii. A desvalorização docente
  - iii. O descrédito, o desestímulo.
  - iv. As lutas sindicais – (busca pela valorização, melhoria salarial)
  - v. O bom professor
  - vi. Melhoria na escola
  - vii. O Conselho como lugar de "trocas" de aprendizagem
  - viii. O discurso e a ação (teoria e prática)
  - ix. O professor como culpado pelos problemas escolares
  - x. Envolvimento de todos = melhoria no trabalho

PLANO EVOLUTIVO 10

01.Sendo professor

- A escolha da profissão
  - i. O prazer pela profissão
  - ii. A não escolha
- Saberes da profissão
  - i. Competências técnicas
  - ii. Competências políticas
  - iii. Ter o dom, a vocação
  - iv. Saber conviver

02.Participando do Conselho diretor

- **Por que ser participante de um conselho**
  - i. O professor como o real conhecedor da realidade da escola
  - ii. Aproximação da escola com a comunidade
  - iii. Ser o elo entre professores e estudantes
  - iv. Mudanças na realidade escolar
  - v. Igualdade / hierarquia
  - vi. Defesa de um grupo de professores
  - vii. Buscando uma identidade escolar
  - viii. Otimismo de funcionamento do novo conselho
- **Sendo conselheiro**
  - i. Reconhecimento da importância do professor na escola
  - ii. Sentimento de potência
  - iii. Sentimento de otimismo e esperança
  - iv. O bom conselheiro
  - v. Pela melhoria da escola

03.Agindo na escola pública

- Desorganização
- O descrédito
- A clientela: público x privado
- A omissão das políticas públicas
- Dependência do outro
- Descomprometimento dos professores

04.Definições

- **Participar**
  - i. Não participação: hábito do professor em sala de aula - como cultura escolar;
  - ii. Fazer parte de um processo – participação ativa
  - iii. Ação pela melhoria da escola
  - iv. Conhecer as informações da escola
  - v. Participação como um projeto
  - vi. Integração
  - vii. Divisão de responsabilidades
  - viii. Planejamento (não) participativo

ix. O Atheneu do passado

- **Profissionalismo**
  - **i.** Saber, e saber agir.
  - **ii.** Ética profissional
    - **1.** Ser professor independente de sua posição na escola

- **Decidir na escola**
  - **i.** O fazer burocrático
  - **ii.** Decisões coletivas inexistentes
  - **iii.** Luta por mudanças
  - **iv.** A democracia – eleição dos gestores
  - **v.** Conselho como viabilização das decisões
  - **vi.** A "desorganização das reuniões" / desmotivação
  - **vii.** Criação de situações novas

- **Agir no coletivo**
  - i. Envolvimento dos setores
  - ii. Trabalho em grupo
  - iii. Separação de grupos de professores
  - iv. Trabalhar com projetos
  - v. A dependência do outro
  - vi. Distanciamento da direção
  - vii. Distanciamento da Equipe técnica
  - viii. Defender sua categoria (ser professor)
  - ix. A Falta de tempo
  - x. O descompromisso dos professores
  - xi. A interdisplinaridade
  - xii. O fazer burocrático

05.Relações

- Participar do Conselho e desenvolver-se profissionalmente
  - i. O professor limitado
  - ii. A desvalorização docente
  - iii. O descrédito, o desestímulo.
  - iv. As lutas sindicais – (busca pela valorização, melhoria salarial)
  - v. O bom professor
  - vi. Melhoria na escola
  - vii. O Conselho como lugar de "trocas" de aprendizagem
  - viii. O discurso e a ação (teoria e prática)
  - ix. O professor como culpado pelos problemas escolares
  - x. Envolvimento de todos = melhoria no trabalho
  - xi. Desenvolvimento direcionado pelas discussões

PLANO EVOLUTIVO 11

01.Sendo professor

- A escolha da profissão
  i. O prazer pela profissão
  ii. A não escolha
- Saberes da profissão
  i. Competências técnicas
  ii. Competências políticas
  iii. Ter o dom, a vocação
  iv. Saber conviver

02.Participando do Conselho diretor

- **Sendo conselheiro**
  i. Reconhecimento da importância do professor na escola
  ii. Sentimento de potência, otimismo e esperança
  iii. Pela melhoria da escola

- **Por que ser participante de um conselho**
  i. O professor como o real conhecedor da realidade da escola
  ii. Aproximação da escola com a comunidade
  iii. Ser o elo entre professores e estudantes
  iv. Mudanças na realidade escolar
  v. Igualdade / hierarquia
  vi. Defesa de um grupo de professores
  vii. Buscando uma identidade escolar
  viii. Otimismo de funcionamento do novo conselho

03.Agindo na escola pública

- Desorganização
- O descrédito
- A clientela: público x privado
- A omissão das políticas públicas
- Dependência do outro
- Descomprometimento dos professores

04.Definições

- **Participar**
  i. Não participação: hábito do professor em sala de aula - como cultura escolar;
  ii. Fazer parte de um processo – participação ativa
  iii. Ação pela melhoria da escola
  iv. Conhecer as informações da escola
  v. Participação como um projeto
  vi. Integração
  vii. Divisão de responsabilidades
  viii. Planejamento (não) participativo

ix. O Atheneu do passado

- **Decidir na escola**
  - **i.** O fazer burocrático
  - **ii.** Decisões coletivas inexistentes
  - **iii.** Luta por mudanças
  - **iv.** A democracia – eleição dos gestores
  - **v.** Conselho como viabilização das decisões
  - **vi.** A "desorganização das reuniões" / desmotivação
  - **vii.** Criação de situações novas

- **Agir no coletivo**
  - i. Envolvimento dos setores
  - ii. Trabalho em grupo de afinidades
    1. Trabalhar com projetos
    2. A interdisciplinaridade
    3. Defender sua categoria (professor)
  - iii. A dependência do outro
  - iv. Distanciamento da direção /Equipe técnica
  - v. A Falta de tempo
  - vi. O descompromisso dos professor

05.Relações

- **Profissionalismo**
  - **i.** Saber, e saber agir.
  - **ii.** Ética profissional
    1. Ser professor independente de sua posição na escola

- **Participar do Conselho e desenvolver-se profissionalmente**
  - i. A desvalorização docente
    1. O descrédito, o desestímulo.
  - ii. As lutas sindicais – (busca pela valorização, melhoria salarial)
  - iii. Melhoria na escola
    1. Envolvimento de todos = melhoria no trabalho
  - iv. O Conselho como lugar de "trocas" de aprendizagem
  - v. O discurso e a ação (teoria e prática)
  - vi. O professor como culpado pelos problemas escolares
  - vii. Desenvolvimento direcionado pelas discussões

PLANO EVOLUTIVO 12

01.Sendo professor

- **A escolha da profissão**
  - i. O discurso da vocação, do amor e do prazer
  - ii. A não escolha
    - 1. Os familiares
    - 2. Não consegui e hoje sou professor
      - a. Desvalorização pela profissão
      - b. Não reconhecimento em ser professor
      - c. A fuga
        - i. A especialização
        - ii. A musica
        - iii. O nível superior: lugar de *status* na profissão
- A obrigação moral
- Reconhecimento da importância da profissão
  - i. O saber
  - ii. A função social

02.Participando do Conselho diretor

- **Sendo conselheiro**
  - i. O perfil do conselheiro
  - ii. O Conselho como espaço de valorização docente
- **Participando do conselho**
  - i. A dúvida
  - ii. A não participação
  - iii. O ingresso
  - iv. A importância de ter um Conselho na escola
  - v. A esperança da melhoria da escola está no conselho

03.Agindo na escola pública

- Desorganização
- O descrédito / frustração
- A clientela: público x privado
- A omissão das políticas públicas
- Dependência do outro
  - *i.* Descomprometimento dos professores

04.Definições

- **Participar**
  - i. Ser ativo X ser passivo
  - ii. Participação como construção coletiva e melhoria do desenvolvimento profissional e institucional
  - iii. A cultura que limita o professor a sala de aula
  - iv. Reconhecimento da importância do professor
    - 1. desvalorização docente implica na não participação
  - v. a participação para a formação do cidadão

- **Decidir na escola**
  - **i.** O fazer da política
  - **ii.** O fazer burocrático
    - **1.** desorganização das reuniões/ desmotivação
  - **iii.** o Conselho como viabilizador das decisões
  - **iv.** Luta por mudanças

- **Agir no coletivo**
  - i. Envolvimento de todos
  - ii. Os grupos
    1. NOS X ELES
    2. A direção X professores
    3. educação física X professores
    4. professores x equipe técnica / direção
  - iii. grupos de afinidades
    1. Os projetos
    2. Interdisciplinaridade
  - iv. O tempo
  - v. O descompromisso

05.Relações

- **Profissionalismo / profissionalidade**
  - **i.** Ter competência
  - **ii.** Ética profissional
- **Participar do Conselho e desenvolver-se profissionalmente**
  - i. Desvalorização docente - desprofissionalização
  - ii. Descrédito, o desestimulo
  - iii. As lutas sindicais – (busca pela valorização, melhoria salarial)
  - iv. Melhoria na escola
    1. Envolvimento de todos = melhoria no trabalho
  - v. O Conselho como lugar de “trocas” de aprendizagem
  - vi. O discurso e a ação (teoria e prática)
  - vii. O professor como culpado pelos problemas escolares
  - viii. Desenvolvimento direcionado

PLANO EVOLUTIVO 13

01.Sendo professor

- **A escolha da profissão**
  - i. O discurso da vocação, do amor e do prazer
  - ii. A não escolha
    - 1. Os familiares
    - 2. Não consegui e hoje sou professor
      - a. Desvalorização pela profissão
      - b. Não reconhecimento em ser professor
      - c. A fuga
        - i. A especialização
        - ii. A musica
        - iii. O nível superior: lugar de *status* na profissão
- A obrigação moral
- Reconhecimento da importância da profissão
  - i. O saber
  - ii. A função social

02.Participando do Conselho De escola

- **Agir no coletivo**
  - i. Envolvimento de todos
  - ii. Os grupos
    - 1. NOS X ELES
    - 2. A direção X professores
    - 3. educação física X professores
    - 4. professores x equipe técnica / direção
  - iii. grupos de afinidades
    - 1. Os projetos
    - 2. Interdisciplinaridade
  - iv. O tempo
  - v. O descompromisso

- **Participando do conselho**
  - i. A dúvida
  - ii. A não participação
  - iii. O ingresso
  - iv. A importância de ter um Conselho na escola
  - v. A esperança da melhoria da escola está no conselho
- **Sendo conselheiro**
  - i. O perfil do conselheiro
  - ii. O Conselho como espaço de valorização docente

- **Decidir na escola**
  - **i.** O fazer da política
  - **ii.** O fazer burocrático
    - **1.** desorganização das reuniões/ desmotivação
  - **iii.** o Conselho como viabilizador das decisões

iv. Luta por mudanças

03.Agindo na escola pública

- Desorganização
- O descrédito / frustração
- A clientela: público x privado
- A omissão das políticas públicas
- Dependência do outro
    - *i.* Descomprometimento dos professores

04.Definições

- **Participar**
    - i. Ser ativo X ser passivo
    - ii. Participação como construção coletiva e melhoria do desenvolvimento profissional e institucional
    - iii. A cultura que limita o professor a sala de aula
    - iv. Reconhecimento da importância do professor
        1. desvalorização docente implica na não participação
    - v. a participação para a formação do cidadão

05.Relações

- **Profissionalismo / profissionalidade**
    - **i.** Ter competência
    - **ii.** Ética profissional
- **Participar do Conselho e desenvolver-se profissionalmente**
    - i. Desvalorização docente - desprofissionalização
    - ii. Descrédito, o desestimulo
    - iii. As lutas sindicais – (busca pela valorização, melhoria salarial)
    - iv. Melhoria na escola
        1. Envolvimento de todos = melhoria no trabalho
    - v. O Conselho como lugar de “trocas” de aprendizagem
    - vi. O discurso e a ação (teoria e prática)
    - vii. O professor como culpado pelos problemas escolares
    - viii. Desenvolvimento direcionado

PLANO EVOLUTIVO 14

01.Sendo professor

- **A escolha da profissão**
  - i. O discurso da vocação
  - ii. A não escolha
    - 1. Os familiares
    - 2. A profissão como oportunidade de emprego
      - a. Não reconhecimento em ser professor
      - b. A fuga
  - iii. A importância da profissão
  - iv. O saber
  - v. A função social
  - vi. A obrigação moral

02.Participando do Conselho De escola

- **Agir no coletivo**
  - i. Envolvimento de todos e o descompromisso
  - ii. Os grupos
    - 1. NOS X ELES
    - 2. grupos de afinidades
      - a. Os projetos
  - iii. O tempo
- **Participando do conselho**
  - i. Conselho como lugar de decisões
    - 1. O fazer da política
    - 2. A importância de ter um Conselho na escola
  - ii. Esperança da melhoria da escola
  - iii. A dúvida e a ausência de participação
  - iv. Sendo conselheiro
    - 1. O ingresso
    - 2. O perfil do conselheiro

03.'Agindo na escola pública

- O público e o privado
- O tempo e a organização de antigamente
- Aprender a conviver

04.Definições

- **Participar**
  - i. Ser ativo X ser passivo
  - ii. A cultura que limita o professor a sala de aula
  - iii. O professor e sua função
  - iv. A formação do cidadão

05.Relações

- **Ser um profissional docente**
  - **i.** A competência

ii. A Ética profissional

- **O desenvolvimento profissional**
  i. O descrédito pela profissão
  ii. Trabalho coletivo e melhoria da escola

PLANO EVOLUTIVO 15

01.Sendo professor

- **A escolha da profissão**
  i. O discurso da destinação
  ii. A não escolha
    1. Os familiares
    2. A profissão como oportunidade de emprego
      a. Não reconhecimento em ser professor
      b. A fuga
  iii. A importância da profissão
    1. O saber
    2. A função social
    3. A obrigação moral

02.Agindo na escola pública

- O público e o privado
- O tempo e a organização de antigamente
- Aprender a conviver

03.Participando do Conselho De escola

- **Participar**
  i. Ser ativo X ser passivo
  ii. A cultura que limita o professor a sala de aula
  iii. O professor e sua função

- **Participando do conselho**

  i. Conselho como lugar de decisões
    1. O fazer da política
    2. A importância de ter um Conselho na escola
  ii. Esperança da melhoria da escola
  iii. A dúvida e a ausência de participação
  iv. Sendo conselheiro
    1. O ingresso
    2. O perfil do conselheiro

03.Ser um profissional docente

- **A competência e a Ética profissional**

- **Agir no coletivo**
    i. Envolvimento de todos e o descompromisso
    ii. Os grupos
        1. NOS X ELES
        2. grupos de afinidades
            a. Os projetos
    iii. O tempo

- **O desenvolvimento profissional docente**
    i. O descrédito pela profissão
    ii. Trabalho coletivo e melhoria da escola

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo