

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

**Professores de geografia e história do Ensino Médio público:
perfil e condições de trabalho**

Rodrigo Tavarayama

Ribeirão Preto

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RODRIGO TAVARAYAMA

**Professores de geografia e história do Ensino Médio público:
perfil e condições de trabalho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar.
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Ribeirão Preto

2008

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca do
Centro Universitário Moura Lacerda
Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Tavarayama, Rodrigo

Professores de geografia e história do ensino médio público: perfil e condições de trabalho / Rodrigo Tavarayama. -- Ribeirão Preto, 2008. 159p.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2008.

1. Formação. 2. Perfil. 3. Condições de trabalho. 4. Precarização. 5. Prática docente. I. Fernandes, Maria Cristina da Silveira Galan. II. Centro Universitário Moura Lacerda. III. Título.

RODRIGO TAVARAYAMA

**Professores de geografia e história do Ensino Médio público:
perfil e condições de trabalho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar.
Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Práticas Escolares.

Comissão Julgadora

Orientador: Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (CUML) _____

2º examinador: Prof. Dr. Paulo de Tarso Oliveira (FEI) _____

3º examinador: Profa. Dra. Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (CUML) _____

Ribeirão Preto, 16 de dezembro de 2008.

Aos meus pais, Massadiro Tavarayama e Ilza Fhumie Mizuno Tavarayama, e minha irmã, Karina Tavarayama, que nunca deixaram de acreditar em mim e novamente não mediram esforços em mais uma empreitada da vida, a eles dedico esse trabalho. Pois, me deram as maiores riquezas que uma família pode oferecer: caráter e educação.

AGRADECIMENTOS

Gostaria primeiramente de agradecer aos meus pais e a minha família a base e a minha fortaleza nos momentos difíceis da vida.

A minha professora e orientadora Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes que soube com paciência, sabedoria, sensibilidade e simplicidade conduzir juntamente comigo este trabalho, não tenho palavras suficientes para agradecer, fica então meu muito obrigado e minha admiração.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, em especial ao Professor Julio César Torres que em suas aulas demonstrava grande erudição e me ajudou a compreender o universo em que se inseria a educação e as relações de poder e a compreender a educação enquanto uma prática política, à professora Natalina Aparecida Laguna Sicca que me fez entender a complexidade do currículo, à professora Alessandra David Moreira da Costa que com suas aulas sensacionais me fez viajar pela história da educação e me apaixonar cada vez mais por este vasto campo, ainda pouco explorado e valorizado, porém encantador. Guardo comigo um pouco de cada um e os levo para a minha vida prática, cotidiana e profissional.

Aos amigos Paulo (PP), Pedrão, José Tiago, Tiago Flosi (Fofoso), Vinicius (Bini), Mari (Fófis), Moniquita, Flaviana Cassim, peço que me desculpem pela minha ausência em muitos momentos importantes, esse trabalho também é de vocês.

A minha amiga Rose Carmanhan pela paciência e oportunidade, por ter me dado uma chance quando muitos não acreditariam em um professor recém-formado, se hoje sou o que sou você é responsável por isso e com quem eu aprendo sempre.

Ao meu amigo Adilson (mestrado), espero que nossa amizade dure por tempos e fora do PPGE-CUML. A Ana Cláudia que se mostrou uma grande amiga. A amiga Célia (mestrado) com quem aprendi que se dedicar à educação é um ensinamento de vida e de que o fim de uma trajetória (quando já se alcançou praticamente tudo profissionalmente), não existe para quem ousa e acredita.

Aos amigos, funcionários e professores do trabalho, pelas conversas e bate-papos com quem aprendi e aprendo muito, um exemplo de bons professores, contribuíram e muito para o meu amadurecimento profissional.

Aos meus queridos alunos que são o meu orgulho, por me fazerem acreditar sempre no poder mágico da educação e de que vale a pena se dedicar a essa nobre arte.

A uma amiga em especial, Daniela Arnoni por ter resgatado o prazer e a motivação em lecionar na rede estadual de ensino e acima de tudo a me ensinar a nunca desistir, você sabe porque e sou eternamente grato por isso.

Ao tio Celso Okano e Dr. Paulo Leão pela força sempre!

Ao amigo Dr. João Francisco Franco Junqueira pelo apoio.

Aos meus amigos da Fundação Educacional de Ituverava-SP.

Aos amores e ex-amores que passaram em minha vida num momento delicado que é o mestrado.

Aos professores que participaram desta pesquisa.

Aos membros da Banca Examinadora da pesquisa.

Enfim, a todos os que de alguma forma participaram na elaboração deste trabalho, direta ou indiretamente.

Meu muito obrigado!

“Saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que essas têm obrigação de explicar por si mesmas”.
(José Saramago, A Caverna)

TAVARAYAMA, Rodrigo. Professores de geografia e história do Ensino Médio público: perfil e condições de trabalho. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2008. 159f. Centro Universitário Moura Lacerda.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar o perfil dos professores da área de humanas do Ensino Médio público, nas disciplinas de história e geografia de duas escolas do interior do estado de São Paulo, uma no centro da cidade e uma localizada na periferia, a fim de obter dados de diferentes realidades, compondo uma amostra significativa, bem como analisar as condições de trabalho dos professores e suas implicações na prática pedagógica. A justificativa para este trabalho se apóia na crescente desvalorização do profissional da educação e de suas condições de trabalho e devido à escassa produção de pesquisas em torno dos professores de história e geografia. Estando a educação no centro de discussões e debates, se faz necessário também pontuar questões como a valorização da carreira do magistério e da função docente, pressupondo que as mesmas venham contribuir para uma educação de qualidade. A pesquisa foi realizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo que recebe muitos professores de outras cidades, que no caso denominamos de “professores Itinerantes”. Os participantes da pesquisa são os professores de história e geografia do ensino médio público. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas registradas por meio da técnica do gravador e transcritas. Ao todo foram realizadas 10 entrevistas junto aos professores. A pesquisa contou ainda com o levantamento bibliográfico em periódicos, livros, teses e bancos de dados virtuais. Quanto às análises e considerações finais apresentamos quem são os professores de história e geografia do ensino médio público, o que pensam sobre a educação, como enfrentam e interpretam as condições de trabalho a que estão sujeitos, aos perigos que correm nas estradas (professores itinerantes), a falta de recursos nas salas de aula, desmantelamento da educação pelo Estado e ausência da família na escola e suas possíveis influências na prática de ensino.

Palavras Chaves: Formação, perfil, condições de trabalho, precarização, prática docente.

TAVARAYAMA, Rodrigo. Geography and history teachers of the public high school: profile and working conditions. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2008. 159f. Academic Center Moura Lacerda.

ABSTRACT

The objective of the research is to identify and analyze the teachers' profile of the disciplines within the human area in public High School. The disciplines history and geography were selected in two schools in the countryside in the State of São Paulo, one in the downtown area and another in the outskirts. This selection was made in order to obtain data from different realities, which constitute a significant sample and also analyze the teachers' working conditions and their pedagogical practice. This research justifies itself and is supported by the growing devaluation of the education professionals and their working conditions and due to the lack of research concerning history and geography teachers. Since education is the center of discussions and debates it is necessary to also point out some questions such as teaching valorization and function, since it is understood that these questions contribute to quality education. The research was carried out in a city in the countryside in the State of São Paulo, in which many teachers come from other cities; these teachers have been entitled "Itinerant teachers". The participants in the research are history and geography teachers in public high schools. The data was collected through semi-structured interviews recorded and transcribed. Besides bibliographic references from periodicals, books, thesis and on-line data bank. The analysis and final considerations present who are the history and geography teachers in public high schools, what they think regarding education, how they face and interpret the working conditions to which they are submitted to, the dangers they face on the road (itinerant teachers), the lack of resources in the classrooms, the education dismantling on behalf of the State and lack of the families present in the schools and possible influences in teaching practice.

Key words: Education, profile, working conditions, precariousness, teaching practice.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Os saberes dos professores.....	37
Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise.....	89
Tabela 1. Distribuição dos professores segundo o estado civil.....	101
Tabela 2. Dados referentes ao perfil dos professores entrevistados.....	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Local das entrevistas.....	86
Figura 2. Total de professores divididos por disciplinas.....	91
Figura 3. Número de professores ministrando as disciplinas de história e geografia na Escola A.....	92
Figura 4. Número de professores ministrando as disciplinas de história e geografia na Escola B	92
Figura 5. Formação continuada dos professores.....	93
Figura 6. Número de participantes da pesquisa.....	94
Figura 7. Classificação dos professores por sexo.....	95
Figura 8. Professores itinerantes e professores residentes no município.....	95
Figura 9. Faixa etária dos professores.....	96
Figura 10. Professores com graduação em instituições de ensino públicas e particulares.....	96
Figura 11. Classificação dos participantes por sexo da escola A.....	98
Figura 12. Classificação dos participantes por sexo da escola B.....	99
Figura 13. Número de professores ministrando as disciplinas de história e geografia na escola A.....	99
Figura 14. Número de professores ministrando as disciplinas de história e geografia na escola B.....	100
Figura 15. Redes de ensino em que atuam os professores.....	111

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
LISTA DE QUADRO E TABELAS	09
LISTA DE FIGURAS	10
1. INTRODUÇÃO.....	12
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	19
2.1. Perfil, formação, escolha profissional e ciclo de vida dos professores	20
2.2. Precarização e condições de trabalho	25
2.3. Prática docente e saberes profissionais	36
2.4. Precarização do trabalho, formação, ensino e perfil dos professores de História e Geografia	44
2.5. Breve contexto Histórico do Ensino Médio no Brasil	51
3. REFERENCIAL TEÓRICO	57
4. OPÇÃO METODOLÓGICA	77
4.1. Caminhos percorridos.....	77
4.2. Método, natureza e tipo de pesquisa	77
4.3. Local e participantes da pesquisa	82
4.4. Procedimentos de coleta de dados.....	84
4.5. Análise dos dados	88
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	90
5.1. Caracterização	90
5.2. Escolha profissional	104
5.3. Condições de trabalho	107
5.4. Prática docente	121
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	156
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	156
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	158

1. Introdução

Gostaria de iniciar este trabalho realizando uma reflexão quanto ao percurso de um professor-pesquisador, explicitando questões pertinentes em relação ao processo de se fazer ciência, abrir mão de certas coisas e priorizar outras.

Expressar-se através da forma escrita é um tanto complicado, ainda mais quando se trata de um trabalho científico. Ao ingressar no PPGE-CUML não tinha uma idéia formada a respeito do que era fazer um trabalho científico, do rigor teórico exigido, da carga intensa de leituras, do que é ser metódico, estabelecer metas e prioridades e, principalmente, desenvolver a escrita científica.

Porém, não é fácil para o ser humano assumir para si próprio suas limitações práticas e teóricas.

Nesse processo de amadurecimento intelectual, profissional e social que é fazer pesquisa científica, relatamos um pouco do nosso percurso. O primeiro passo foi prestar um processo seletivo para o Mestrado em Educação, análise de projeto e currículo, prova escrita dissertativa, entrevista e proficiência em língua estrangeira (talvez essa a mais difícil das quatro provas).

Trabalhar e estudar tornou-se uma constante. Trabalhar para poder pagar os estudos e estudar para sonhar com o futuro. Comparo essa fase de investimento pessoal em longo prazo e de alto risco com uma aplicação na bolsa de valores.

Nesse movimento dúbio, algumas coisas tiveram que ser priorizadas. Lazer, passeios, festas, amigos, amores e a família foram sacrificados (um triste sacrifício).

Dedicar grande parte do salário para financiar essa viagem foi fundamental. Conseqüentemente, isso implicou em adaptar os horários de trabalho e a jornada semanal, o que resultou na diminuição de carga horária/trabalho/salário. Ainda bem que nesta jornada contamos com o apoio de um investidor, os *Paistrocinadores* (nem todos possuem essa sorte).

Assim, as aulas do Mestrado começaram, e foram com certeza momentos incríveis, aprendizado, novas amizades, etc. Algo que chamava atenção era que, naquele momento, todos estavam ali com o mesmo objetivo e pelo amor à educação.

A solidariedade se mostrou muito forte entre o grupo de mestrandos. Sempre um aluno ou outro aparecia com um livro novo ou outro tipo de material interessante, que era socializado.

Em meio aos tempos de crise, encontramos no fenômeno chamado *Internet* uma forma de diminuir as barreiras e distâncias culturais. Muitas das pesquisas realizadas foram feitas com o auxílio dessa tecnologia aplicada à educação.

O lado financeiro, a essa altura, já estava começando a ficar comprometido. Outra solução foi pedir alguns livros emprestados para a orientadora e buscar referências na biblioteca da faculdade (nesse momento compreendi o que significa o termo *rato de biblioteca*).

Um outro diferencial foi ter uma orientadora que nunca me abandonou e sempre me motivou a ir além, com suas palavras certas nos momentos certos, com a destreza, habilidade e sensibilidade (*eu tive muita sorte*).

Em muitos momentos a desmotivação imperou sobre o pesquisador, mas não foi capaz de determinar o fim. Certas coisas foram primordiais nesses momentos de fraqueza: os amigos de que me afastei, mas que nunca se afastaram; os amigos/ companheiros de trabalho, a família e o incentivo dos alunos.

A formação continuada foi um diferencial na prática de ensino do ser professor. As aulas ganharam muito em qualidade, a preocupação com os conteúdos, mas sem nunca perder ou deixar de lado a perspectiva crítico-dialética. A perspectiva de que sempre podemos mudar e transformar a realidade.

Ser professor-pesquisador no Brasil é um desafio. Principalmente pela falta de incentivos e condições precárias de trabalho. Um resgate de nossa identidade profissional. Dessa forma, chego ao fim deste percurso com o sentimento de mais uma etapa a concluir. A sensação de que sempre podemos seguir em frente.

Realizada essa reflexão, é preciso descrever o porquê deste estudo e a escolha pelo tema da docência, bem como das condições de trabalho dos professores de história e geografia do ensino médio público.

A questão da docência despertou meu interesse desde o período da faculdade, no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, em que se discutiam alguns textos da área da educação referentes às disciplinas de Didática e Práticas de Ensino. Entre tais textos destaco particularmente o de Saviani (2000b), em que se discute que a educação é um processo de trabalho, e que o trabalho educativo nada mais é que o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade produzida historicamente e coletivamente pelos homens. Libâneo (1986) também me interessou com suas afirmações sobre a prática escolar ser o reflexo das condições de trabalho, e que a escolha dos conteúdos programáticos por parte dos professores segue dois caminhos: o dos professores, interessados em

desenvolver um trabalho docente de qualidade em que são capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções, e o da linha dos modismos.

Nas contribuições de Florestan Fernandes (1989), um dos clássicos da sociologia, observamos o contexto histórico educacional brasileiro, evidenciando as condições de trabalho dos professores, a falta de uma política de valorização da carreira docente, as influências do mercado e da política de interesses no setor educacional, tal como Fonseca (1993), que discute o estado em que se encontra a educação brasileira, as reformas, os colapsos e os jogos de interesses, e o texto de Veiga e Resende (2003), sobre os projetos político-pedagógicos, sobre as finalidades da escola, o contexto histórico em que ela é inserida e como o projeto político-pedagógico deveria ser construído no coletivo sem deixar os atores sociais de fora do debate.

Nóvoa (1997) me enchia de esperanças ao dizer que a educação era o objeto de emancipação do ser humano, e Adorno (1995), ao mencionar que a educação seria o objeto da mudança, o caminho para a sobrevivência. E em torno das duas discussões, o tema da profissão docente, da falta de reconhecimento e valorização do professor, o que me levava a refletir sobre as dificuldades do profissional da educação em conseguir o mesmo respeito encontrado em outras profissões.

Assim, as discussões desses autores me levavam a pensar sobre as condições de trabalho dos professores, precarização do ensino e formação dos docentes o que, associado às inquietações de meu primeiro ano de magistério, resultaram na proposta da presente pesquisa de mestrado.

Quando assumi uma licença da disciplina de Geografia para o Ensino Médio em uma escola estadual pelo período de um mês, pude presenciar situações inusitadas, e a que mais chamou a minha atenção foi justamente a licença da professora de geografia que eu substituía, pois ela vinha lecionar todos os dias de uma cidade que se localiza a mais ou menos 100 km de distância da escola. Trata-se de uma professora por volta dos seus 40 anos, que já havia tirado outras licenças no decorrer do ano.

Ao assumir as aulas da professora, a primeira coisa que fiz foi olhar a caderneta para verificar a matéria já dada e dar continuidade aos conteúdos do plano de aula. O mais curioso é que não havia nada anotado e, para minha surpresa, não encontrei o seu plano de aula. Então parti para os cadernos dos alunos, o que voltou a me surpreender, pois quase não havia matéria dada ou registrada.

Essa situação foi chamando a minha atenção e comecei a pensar se as condições de trabalho que a professora vivenciava estavam se refletindo na sua prática. Conversando com

alguns professores, descobri que essa professora possuía um cargo durante o dia como docente municipal na sua cidade e à noite viajava para completar sua carga horária em outra escola. Presenciando esses acontecimentos, senti a necessidade de aprofundar a reflexão acerca desses “professores itinerantes”¹ – aqueles que se deslocam de suas cidades para lecionar – e assim entender até que ponto as condições de trabalho podem interferir em suas práticas de ensino.

Observando-se o contexto histórico educacional brasileiro e as pesquisas sobre formação de professores podemos afirmar que não tem havido uma preocupação significativa do Estado com a formação de professores no país, especialmente com os de história e geografia (KAERCHER, 2004; CERRI, 2007; FIALHO, 2005), nem tampouco com as condições de trabalho que os professores, particularmente os “itinerantes” enfrentam. Assim, nesta pesquisa consideramos importante traçar um breve esboço do contexto educacional brasileiro para que possamos situar a nossa discussão em torno da formação desses professores itinerantes, bem como das condições de trabalho a que são submetidos.

A formação de professores tem sido alvo de muitos estudos, porém, estes estudos deixam brechas para um aprofundamento teórico referente à pessoa professor, ao profissional professor, que com suas preocupações docentes, desviam as reflexões de sua própria constituição profissional e pessoal, e claro a partir de seus próprios olhares e dizeres (THIVES, 2007, p. 276).

A categoria *trabalho* também é fundamental nesta pesquisa. Ela é freqüentemente utilizada em discussões educacionais e sociológicas. E isso já demonstra a sua importância para a compreensão da sociedade capitalista (CARMO, 1992).

Marx (1985) conceitua o trabalho como sendo a ação que o homem pratica sobre a natureza, e ela sobre ele, num movimento espiral dialético. O trabalho seria a capacidade do indivíduo de criar/modificar a natureza.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu

¹ Entendo o termo itinerante de acordo com a definição do dicionário Houaiss de língua portuguesa que indica como itinerante(s) aquele(s) que viaja(m), que se desloca(m). (HOUAISS E VILAR, 2004). Também na bibliografia educacional tal termo é utilizado nesse mesmo sentido de deslocamento, identificando itinerância com rotatividade de professores entre diferentes escolas, independente do tipo de vínculo profissional existente entre o professor e a escola (SAMPAIO e MARIN, 2004; CHACUR e DIAS DA SILVA, 1990).

próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva (1985, p.297).

O profissional da educação troca a sua força de trabalho por um salário ou pagamento ao final do mês, quinzena, etc. O trabalho não é senão o uso da força de trabalho. Assim sendo, o trabalhador aliena o fruto do seu trabalho, sua força de trabalho tanto física como intelectual.

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso (MARX, 1985, p.175).

A força de trabalho do professor tem *valor de troca*, e ele recebe nesse um pagamento/salário pelo trabalho produzido. Cabe lembrar que o valor recebido não paga o valor real do trabalho, mas o valor da força de trabalho. É o que Marx chama de *alienação do trabalho*.

Nesse sentido, entendemos que as condições do trabalho docente nas instituições públicas constituem uma importante variável para compreendermos a formação dos professores, a qualidade do ensino e os reflexos desta na prática docente.

Com base em nossas inquietações, experiência profissional e reflexões referentes à bibliografia estudada nos perguntamos: **Quem são os professores de história e geografia do Ensino Médio público? Qual o perfil desses professores? Até que ponto as condições de trabalho e a questão do deslocamento se refletem em sua prática docente?**

Nossa hipótese de pesquisa é que as condições de trabalho a que os professores estão submetidos interferem em suas possibilidades de atuação profissional, em sua prática docente devido às situações de cansaço, estresse, falta de tempo para o preparo das aulas e para o desenvolvimento de sua formação continuada, apesar de, muitas vezes, os professores não perceberem ou associarem o impacto de tal contexto ao próprio trabalho.

Consideramos, portanto, de extrema importância à discussão sobre o trabalho docente em nossa sociedade, no sentido da valorização da carreira do magistério e da função docente, visando contribuir para uma educação de qualidade, pois estamos vivendo em tempos incertos quando o assunto é a qualidade do ensino público. Além de se tratar de um tema atual, nossas inquietações se inserem em um contexto maior que é o processo de globalização do sistema capitalista.

A educação brasileira passa por problemas estruturais no que concerne à capacitação profissional, comprometimento com o conhecimento por parte dos professores e os reflexos das condições de trabalho na prática docente dos professores. Se o trabalho docente constitui o exercício profissional do professor, esse é o seu compromisso ético/moral com a sociedade, sendo que “sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política”. (LIBÂNEO, 1994, p. 47). Esses problemas pontuais nos instigam a colocar na ordem do dia a necessidade de refletir sobre as condições de trabalho a que os professores estão submetidos.

O **objetivo** deste trabalho consiste, portanto, em identificar e analisar o perfil dos professores da área de humanas do Ensino Médio público, nas disciplinas história e geografia de duas escolas públicas, uma de periferia e outra de um bairro de classe média. Visamos analisar a formação acadêmica dos docentes encontrados nesses dois distintos centros educacionais e suas respectivas condições de trabalho, buscando possíveis relações entre as condições de trabalho dos professores e suas práticas pedagógicas.

A pesquisa foi organizada em seis seções. A primeira seção consiste na *Introdução* da dissertação em que apresentamos o tema, problema, hipótese, justificativa e objetivos que norteiam nosso estudo.

Na segunda seção desta dissertação realizamos a *Revisão da Literatura*, a qual é apresentada a partir de cinco eixos temáticos: Perfil, formação, escolha profissional e ciclo de vida de professores; Precarização e condições de trabalho dos professores; Prática Docente e saberes profissionais; Precarização do trabalho, formação, ensino e perfil dos professores de História e Geografia; e Breve contexto Histórico do Ensino Médio no Brasil.

Na terceira seção apresentamos o referencial crítico-dialético que fundamenta a pesquisa. Destacamos particularmente como entendemos, por meio de tal referencial, os conceitos de educação, trabalho docente e prática pedagógica, conceitos fundamentais em nossa análise.

Na quarta seção demonstramos os caminhos percorridos na pesquisa. Detalhamos o método adotado, os procedimentos de coleta e análise de dados, e delimitamos o local e os participantes da pesquisa.

Na quinta seção apresentamos os resultados alcançados e realizamos a discussão dos dados coletados de acordo com as categorias de análise: caracterização, escolha profissional, condições de trabalho e prática docente.

Na sexta seção apresentamos as *Considerações Finais*, em que realizamos algumas ponderações sobre a pesquisa e toda a discussão por ela proporcionada, ressaltando a riqueza

do material coletado e as possíveis contribuições para o debate em torno das condições de trabalho e da qualidade do ensino.

2. Revisão da Literatura

No levantamento bibliográfico consideramos principalmente os últimos cinco anos de produção bibliográfica (artigos, teses, livros) sobre o tema aqui abordado, bem como alguns textos já “clássicos” na área da educação, remontando basicamente aos últimos 10 anos.

A revisão de literatura é um momento importante da pesquisa, pois é quando fazemos os recortes, delimitação, levantamento de dados sobre a produção bibliográfica e literária, situando a discussão da investigação proposta. O trabalho de levantamento de dados e leitura é árduo e varia de acordo com a capacidade de compreensão da mensagem do texto.

A seção de revisão da literatura deste trabalho está organizada em categorias para melhor apresentar a produção em torno do tema da pesquisa. Vários estudos e temas são importantes para entendermos e analisarmos as condições de trabalho e a itinerância² dentro de um contexto mais amplo.

Consideramos que o momento da escolha profissional seja significativo, pois é quando se direciona o futuro profissional. Uma grande expectativa nesse sentido é criada, pois uma escolha errada pode significar um fracasso não só profissional, mas também pessoal. Nesse sentido, direcionamos nossa investigação bibliográfica para o levantamento de estudos referentes ao perfil, formação, escolha profissional e ciclo de vida dos professores.

Com base em nosso interesse de pesquisa foi fundamental realizar um levantamento em trabalhos de pesquisa referentes à precarização e condições de trabalho dos professores. Quando se discute qualidade do ensino, é preciso analisar o contexto em que a discussão se insere, assim sendo, a questão da precarização do trabalho docente é uma categoria fundamental na compreensão do nosso problema de pesquisa.

Também a questão da prática docente e dos saberes profissionais é importante em nosso estudo. Entendemos que há uma relação entre a prática docente e os saberes profissionais, tanto os saberes da prática, quanto os saberes da formação inicial, pois os saberes profissionais são construídos também durante a prática docente o que, segundo Cunha (1989), pode configurar a prática pedagógica de um bom professor.

² O termo itinerante para alguns autores da geografia está ligado à questão da ausência de vínculo espacial/territorial, em educação o termo tem sido utilizado em relação ao processo de deslocamento do professor, seja para ir de uma escola para outra ou de cidade para cidade a trabalho.

Realizamos um levantamento bibliográfico sobre a produção de trabalhos referentes ao ensino de História e Geografia, o que possibilitou aprofundar um pouco mais a especificidade do nosso problema de pesquisa, bem como situar nossa discussão, auxiliando na elaboração das categorias de análise e na montagem do questionário semi-estruturado para as entrevistas.

Por último, considerando que a pesquisa foi realizada com professores do Ensino Médio, entendemos ser pertinente traçarmos um breve contexto histórico sobre as características do Ensino Médio no Brasil, o que nos permitirá compreender melhor os problemas referentes à formação de professores e (a) o processo de precarização do trabalho docente na atualidade.

2.1. Perfil, formação, escolha profissional e ciclo de vida de professores

Por que ser professor hoje? A escolha pelos cursos de licenciatura é variada, envolvendo a influência da família, professores, mestres que marcaram a trajetória educacional ou por serem cursos menos procurados e, assim, mais acessíveis. A opção pela docência possui escolhas e respostas diversas, mas o que as entrelaça é o gosto pela profissão docente.

Almeida (1991), em sua pesquisa, identifica o perfil dos professores que atuam da 5^o a 8^o séries da rede pública estadual paulista de ensino, a partir de 203 entrevistas de professores distribuídos em 8 escolas da capital paulista. A autora analisa a escolha pela licenciatura, caracterização do grupo profissional, dificuldades encontradas frente às condições de trabalho e formação inicial, bem como as implicações das políticas neoliberais na educação e desmantelamento do ensino por parte do Estado. O presente estudo ainda aponta a importância da elaboração de uma nova política educacional para o Brasil.

O trabalho de Justo (2004), aborda o perfil dos professores da rede pública de ensino, analisando a questão do peso da cultura, no que diz respeito ao tempo de trabalho e aos saberes apreendidos na vida pessoal e profissional, na elaboração das concepções e práticas de ensino dos professores.

Também Petroni (2007) analisa o perfil de professores da rede pública de ensino (segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio pertencentes à Diretoria de Ensino de Jaú-SP e de um programa de formação continuada oferecido pelo governo do estado de São Paulo), trazendo dados interessantes relativos ao perfil desses docentes, como a prevalência

absoluta de mulheres no exercício da docência, tempo e atuação no ensino de 11 a 20 anos, faixa etária entre 26 a 45 anos.

A maioria dos professores entrevistados por Petroni (2007) cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas e a graduação em instituições superiores de ensino privadas. Quanto à atualização profissional a autora demonstra, em suas análises, que a maioria dos professores são efetivos e concursados, a frequência em cursos, eventos científicos e participação em cursos de formação continuada é muito baixa, delineando um sinal claro de acomodação e falta de motivação, causados pelo mal-estar docente frente as reais condições de trabalho e do ensino.

Santos (2005) analisa o momento da escolha profissional pelos adolescentes, discutindo a influência da família e de terceiros nessa escolha. Para a autora, tais influências podem ser benéficas a ponto de orientá-los e/ ou, ao mesmo tempo, criar muitas dúvidas quanto à escolha, sem contar as pressões externas pelo sucesso no desenvolvimento da carreira profissional, cujas cobranças nem sempre são adequadas. Para Santos (2005),

O processo de escolha de uma profissão é baseado na realidade do adolescente, que vive em família e que convive com “outros”, seus pares; que constrói a sua história sendo influenciado por seus pais e por terceiros; que tem que se decidir, construir sua própria identidade e, ao mesmo tempo, tornar este um momento de união familiar, buscando apoio dentro e fora do seu lar (p.65).

A escolha profissional possui um norte financeiro, o ganhar dinheiro com a profissão escolhida. Contudo, no caso dos professores, geralmente, quando optam pela profissão docente, o plano econômico nem sempre é um dos seus maiores objetivos, particularmente quando se consideram as péssimas condições de trabalho e total precarização do ensino que tem resultado, inclusive, na diminuição significativa pela procura dos cursos de licenciatura (MARQUES e PEREIRA, 2002).

Segundo dados do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2005, essa diminuição tem contribuído para o atual quadro da qualidade do ensino no Brasil. Podemos observar que a atividade docente não tem mais o prestígio de outrora, em que a profissão de professor era vista com respeito. Hoje as carreiras escolhidas são referentes aos cursos com maior prestígio, reconhecimento profissional e financeiro. Podemos constatar ainda segundo os dados do Inep (BRASIL, 2007), que em pouco tempo faltarão professores na rede de ensino, pois não é mais atraente se dedicar à prática docente. Tal diminuição no número de professores é um reflexo da triste situação da educação brasileira.

Se o contexto educacional mudou, o perfil socioeconômico dos alunos das licenciaturas também. Segundo Marques e Pereira (2002), uma boa parte dos estudantes que ainda procura os cursos de licenciatura provém das camadas mais pobres da população. Os cursos mais concorridos nas universidades são os de prestígio profissional, dedicados aos mais preparados, no caso, freqüentemente, quem teve mais condições socioeconômicas, sobrando para os menos favorecidos financeiramente os cursos de licenciatura. Como os alunos mais carentes não possuem condições de pagar cursos como direito, medicina, engenharia, etc, acabam fazendo um curso de licenciatura, por esse se mostrar mais acessível ao seu poder aquisitivo, ficando nítida a divisão social do trabalho e a divisão de classes (MARX, 1985). Assim, temos cursos mais elitizados e cursos para as camadas mais pobres da sociedade.

Para Marques e Pereira (2002) a diminuição da procura pelos cursos de licenciatura não é um fenômeno que atinge somente as universidades públicas. Apesar do aumento do número de vagas nos cursos de licenciatura das universidades privadas, elas também encontram dificuldades, segundo os autores, em manter tais cursos de licenciatura devido à baixa procura e pelo perfil socioeconômico dos alunos que se interessam pelo curso.

Se a escolha profissional possui certos condicionantes e influências já estabelecidas como as da família, dos amigos, do mercado de trabalho, das condições socioeconômicas, etc, também o lado psicológico é um fator que não pode ser desprezado, pois depois de uma escolha mal sucedida, a capacidade de análise de sua própria realidade é fundamental para que decida continuar ou abandonar a profissão.

Compreender como cada professor constrói a sua carreira docente é buscar possíveis relações entre os professores que marcam a trajetória de uma vida tanto pessoal quanto profissional, abrindo a possibilidade para apontarmos algumas similitudes sobre o perfil dos professores de história e geografia do ensino médio público.

Existe um professor ideal? Na verdade não podemos considerar que exista apenas um modelo de professor ideal, pois tal definição depende do contexto sociocultural e tempo histórico. O que existe talvez sejam perfis de professores diferenciados. Cunha (1989) em seu trabalho apresenta algumas características de bons professores levantadas por alunos, no entanto, devemos lembrar que a relação e a escolha dessas características pelos alunos não são as mesmas para todos, elas estão mergulhadas em subjetividades.

Na década de 1980 inicia-se um debate em torno da formação dos profissionais da educação com base na crítica da legislação da época, na realidade e contexto em que as instituições de formação se encontravam. Libâneo e Pimenta (1999) analisam a formação de

profissionais da educação do curso de pedagogia. Os autores apontam que os impactos dos debates produzidos pelas entidades, instituições e movimentos sociais, apesar de serem significativos, foram incapazes de uma mudança substancial e diminuição dos problemas da formação de professores, bem como de melhorar os cursos de licenciatura.

Libâneo e Pimenta (1999) analisam a formação dos profissionais da educação, através de uma visão crítica e perspectiva de mudança, o que se insere em nossa problemática de estudo quanto à dimensão do perfil de professores que queremos formar. Apontam ainda que o trabalho pedagógico não se reduz às ações pedagógicas no interior das escolas, elas são múltiplas dependendo dos contextos em que se inserem.

Para Freire (1987), todo ato pedagógico é um ato político e que envolve compromisso do professor. Assim, a consciência de que todo ato pedagógico é um ato político deve estar presente na prática docente e exige também uma postura crítica sobre a realidade. Segundo Cunha (1989), os professores às vezes rejeitam ou negam a existência do ato político no fazer pedagógico, então, renunciar aos espontaneísmos de suas práticas e assumir a sua opção política de educação e assumi-la na prática se faz importante.

Huberman (1995), ao traçar o perfil dos professores e sua carreira profissional, discute o porquê da escolha pela docência, o comprometimento e a percepção de si em momentos diferentes de suas carreiras. Segundo o autor, os professores passam por diversas fases em sua vida profissional: a fase de entusiasmo (período da descoberta, geralmente é o período de início da docência), de estabilização (ela pode acontecer cedo, tarde ou nunca), de diversificação, conservantismo e lamentações (diz respeito à questão da idade cronológica, pois tanto a motivação quanto o desânimo podem vir em diferentes momentos do ciclo profissional), de desinvestimento (muitos professores chegam a desinvestir na sua carreira já no início da docência) e, finalmente, pela fase de questionamento e serenidade (é o ficar ou mudar de profissão, o professor faz um balanço da sua vida profissional). Huberman (1995) deixa claro que nem sempre os professores seguem a mesma ordem e nem todos vivem todas as fases.

Considerando que os saberes docentes são construídos no decorrer da carreira docente (TARDIFF, 2002), Spat (2007) trabalha a questão dos saberes docentes com ênfase no ciclo de vida profissional dos professores da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito-RS, discutindo os dados através de uma análise quanti-qualitativa.

A trajetória profissional não é um caminho fácil, possui momentos de tensão e conflito e o constante questionamento quanto às razões que levaram a tal escolha profissional. Esses questionamentos dos professores podem acontecer durante o período de formação inicial e

seguir-lo até o final de sua carreira, e/ou quando se inicia na carreira, quando há o primeiro choque com a realidade. O segundo momento, de acordo com Huberman (1995), talvez seja o mais conflitante, pois é um período de frustrações, adaptações, ambientação, ansiedade, medos, angústias, abandono da profissão, mas também o despertar crítico e gosto pela profissão.

Para Marcelo (1999), o desenvolvimento profissional docente possui relações com o desenvolvimento da escola, com o contato com as políticas educacionais, com o desenvolvimento escolar e do ensino, com o contato com outros professores, a sua aceitação ou não pelo grupo. Nesse sentido, é importante destacar, conforme indica Tardif (2000) a importância da coletividade e a recepção dos jovens professores pelo grupo mais experiente. Podemos entender que “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (TARDIF, 2002, p.61).

Destacamos também o trabalho de Marchesi e Martín (2003), que abordam a questão do perfil dos professores, indicando sua característica de variação de local para local. Tal estudo contribui para nossa pesquisa, pois as autoras analisam que é impossível apresentar algumas tendências gerais sobre o perfil do professorado, mas é possível problematizá-las.

De maneira mais específica, o texto de Fountoura (1995) debate a questão dos professores do ensino secundário de história sobre a escolha da disciplina, a escolha pela docência e sobre a continuidade dessa escolha. Interessa-nos particularmente suas reflexões sobre as novas exigências em relação à educação e seus impactos nas funções e papel do professor.

Nóvoa (1997) faz uma análise sobre a educação e a formação de professores em Portugal. Segundo o autor, a formação deve ser um processo de interação, as trocas de experiências são muito importantes na consolidação, construção das identidades e posturas profissionais. Uma produção de saberes baseada nas vivências e experiências de vida é fundamental dentro da questão da formação de (novos) professores.

A formação de professores para Nóvoa (1997) deve ter como perspectiva uma análise crítico-reflexiva da realidade em que se insere, mas, ao mesmo tempo, exige do professor um investimento pessoal para a construção de uma identidade profissional. A formação não é somente pautada em quantidade de cursos, capacitações, conhecimentos, técnicas, mas exige do professor uma capacidade de reflexão crítica sobre as suas atividades.

Nesse mesmo sentido, também Pimenta (2000) salienta que é preciso pensar novas maneiras de enfrentar a problemática em torno da formação de professores, levando-se em

consideração que a teoria, a prática e os saberes da prática, acumulados durante a trajetória educacional são necessários para o sucesso da atuação docente.

2.2. Precarização e Condições de Trabalho

No contexto das transformações políticas, econômicas, culturais e sociais no mundo se faz importante discutir a educação. E discutir educação é discutir o trabalho docente, a valorização do trabalho profissional do professor, bem como entender o atual processo de produção capitalista e as transformações na sociedade, no trabalho e na educação.

A educação, neste novo contexto, exerce um papel importante, que é o de promover novas formas de representação e ressignificação social como as lutas de reivindicação por melhores condições de vida, por direitos, etc. Para Silva (1995), é de grande importância para o sistema capitalista, neoliberal, manter o controle educacional para continuar exercendo dominação sobre os trabalhadores, pois a educação:

[...] constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Integrá-la à lógica e ao capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse de manipulá-la e administrá-la para os seus próprios e particulares objetivos (1995, p. 28).

No campo educacional o trabalho docente vem sofrendo mudanças e transformações impostas por órgãos públicos sob a tutela dos organismos internacionais. Segundo Coraggio (2000), nas décadas de 1980 e 1990 tivemos a interferência de organismos internacionais na educação, os quais influenciaram as decisões e rumos da escolarização e a formação de professores, propondo uma adequação da educação à globalização e ao mundo do trabalho, interferindo diretamente na qualidade do ensino, currículo, condições de trabalho e diminuição da autonomia dos professores (CONTRERAS, 2002).

Para Antunes e Alves (2004), as profissões sob o controle do capitalismo tornaram ainda mais precarizado o trabalho, sendo assim, o trabalho dos professores também sofreu tais conseqüências proporcionadas pela mundialização do capital.

O Mundo do trabalho vem sofrendo as transformações e os impactos da mundialização do capital (ALVES, 1999). Classificando a docência como uma profissão, podemos analisar que ela também sofre as influências do capitalismo. Rocha (2006), em seu trabalho, analisa as repercussões da reforma do ensino médio numa escola pública de Santa Catarina, tendo como

foco de sua análise os documentos do MEC, as recomendações de mudanças curriculares e do trabalho dos professores, adequando-se às exigências do mundo globalizado e do setor produtivo pelos Organismos Internacionais. Segundo o autor, a influência desses organismos na educação é uma característica de toda a América Latina, mas em nenhum momento essas novas exigências vieram amparadas de novas e melhores condições de trabalho o que acabou contribuindo para o aumento da precarização do trabalho docente.

Dentro do tema das reformas educacionais e a influência das políticas neoliberais do Estado na educação, Lemos (2007) analisa o processo de precarização do ensino superior na Universidade Federal da Bahia, a partir da implantação das políticas neoliberais no ensino superior.

Pochmann (2004) analisa que durante a década de 1990 o Brasil conseguiu reduzir a taxa de analfabetismo e aumentou o nível médio de escolaridade, conseqüentemente a expectativa de vida da população e as relações de produção também aumentaram, como o nível de desemprego. Esse processo causou também uma maior discriminação no mercado de trabalho e segregação, excluindo os mais pobres dos cargos mais elevados. Se o mercado de trabalho precisa de mão-de-obra especializada e rápida, a educação vai ser cobrada no sentido de se adequar ao contexto, assim, as reestruturações da educação vão ao encontro da necessidade de articular a relação educação e trabalho para o desenvolvimento econômico.

O trabalho de Dale (2004) permite compreender as relações fundamentais entre a necessidade do modelo capitalista em manter e provocar alterações nas políticas educacionais para sua manutenção, através de financiamentos e escolha do currículo. E essas mudanças curriculares só podem ser compreendidas dentro do próprio contexto do mundo do trabalho.

Brasil (2005) analisa a precarização do trabalho docente em duas escolas da rede estadual do Estado do Amazonas, levantando alguns pontos como a contratação temporária, salários e condições a que os docentes estão sujeitos. O foco de sua pesquisa são os professores temporários, pois a rede estadual conta com um grande número de professores com contratos temporários. Podemos entender que as transformações do mundo do trabalho acabam por influenciar as políticas educacionais, no caso as contratações de professores temporários se deve a lógica de adequação ao mercado, pois os encargos sociais são menores do que os dos trabalhadores efetivos.

As transformações do mundo do trabalho provocam mudanças nos modos de produção e conseqüentemente nas relações sociais de produção, no caso os trabalhadores, buscando mão-de-obra especializada, dócil e dedicada ao trabalho. Como afirma Neves (1997), “se o

mercado exige empresas competitivas, a sociedade também exige cidadãos competentes” (p.57).

O currículo é outro elemento da educação que sofre influências do mercado. A sua escolha por parte dos organismos internacionais vai ao encontro de suas necessidades. Os parâmetros curriculares assim definidos por estes órgãos obrigam as escolas a redirecionar o seu trabalho pedagógico. Fica explícita aqui a perda da autonomia, tanto da escola, quanto do professor, o que incidirá nas condições de trabalho a que estes profissionais serão submetidos (CONTRERAS, 2002).

Quanto ao exercício da profissão, alguns dados revelam que os professores aprendem com a prática cotidiana, é o aprender com a experiência (TARDIF e LESSARD, 2005; FERREIRINHO, 2004; TARDIF, 2002; ARROYO, 2001).

Quando se discute trabalho docente e qualidade do ensino é preciso levar em conta também a formação de professores. Segundo Sampaio e Marin (2004), a formação superior específica para a docência não significa que se habilite o profissional para tal função. Para Vagula (2005), a formação dos professores só pode ser contínua quando as estratégias utilizadas possibilitem aos professores uma reflexão crítica sobre a sua própria prática e aos saberes profissionais adquiridos e vivenciados na sua trajetória educacional e de vida.

Sobre os professores iniciantes podemos analisar que em alguns casos a aprendizagem se dá com os colegas mais experientes (AZZI, 2002; TARDIF, 2002). Essa tradição de aprendizagem com professores mais experientes e bem sucedidos no trabalho já foi muito comum, mas hoje essas situações são cada vez mais raras no ambiente escolar. Segundo Sampaio e Marin (2004), tal situação ocorre porque a maior parte dos professores da rede de ensino hoje são jovens, não possuem anos de experiência e saberes adquiridos para transmitir aos mais novos ou, se há, muitos já perderam o encanto pela educação e já se sentem tão desmotivados com a docência que acabam por ficar acomodados (HUBERMAN, 1995).

Uma questão importante e bastante levantada pelos professores, em diversos estudos se refere à questão salarial, ou seja, a remuneração de suas funções e dedicações (SAMPAIO e MARIN, 2004; SINISCALCO, 2003; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Segundo dados levantados por Siniscalco (2003), o Brasil possui uma das piores remunerações quando se fala em educação, ficando apenas acima da Indonésia.

A análise da precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ser entendida dentro de um contexto, que podemos classificar da seguinte forma: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre

professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério (SAMPAIO e MARIN, 2004).

A questão da rotatividade e itinerância vêm sendo discutidas e analisadas, no Brasil, desde a década de 1990 (CHACUR e DIAS DA SILVA, 1990). Esse debate faz parte da pauta das políticas públicas em educação sobre a qualidade do ensino. Assim, podemos verificar que a função cultural da escola vem sofrendo prejuízos no que concerne ao trabalho docente e sobre a formação dos alunos.

Considerando que o tema da precarização do trabalho docente no Brasil tem sido discutido por vários autores, levantamos algumas questões e contribuições de pesquisas e estudos disponíveis que interessam de maneira mais específica ao nosso estudo.

É evidente na literatura estudada a desvalorização do profissional da educação, a perda do seu prestígio, status, poder aquisitivo, respeito, condições de trabalho e satisfação no exercício da profissão. Se antes o salário representava condições de uma vida digna, hoje a situação é um pouco mais complexa e só pode ser compreendida no contexto das transformações do mundo do trabalho.

Nesse sentido, a pesquisa de Lemos (2006) investiga o processo de alienação do trabalho docente. Considerando o pressuposto de que o objetivo da atividade docente seja a emancipação do ser humano, a partir do momento em que o professor é alienado do seu trabalho ele pode reproduzir essa alienação em sala de aula, assim a autora analisa a contradição do trabalho pela ótica da precarização do trabalho docente.

As transformações provocadas pelo capitalismo incidem no campo educacional como um todo, não se restringindo somente a um grupo de professores. Pimenta e Anastasiou (2002) analisam o trabalho docente no ensino superior e nos dão base para entender que a precarização do trabalho acontece em vários níveis, desde a educação infantil até a docência no ensino superior. Nesse sentido também Bosi (2007) discute a precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nos últimos 25 anos, analisando o processo de sucateamento e mercantilização do ensino por parte do mundo do trabalho.

A pesquisa de Schafell (1999) analisa que as professoras formadas nas décadas de 1930, 40, 50 e 60, eram mais preparadas para a atividade docente, passando por um rigoroso exame de seleção de candidatas. Mediano (1988) levanta a hipótese de que os cursos preparatórios, os chamados *curso normais*, talvez soubessem lidar com a questão da teoria e a prática, e esse foi o seu diferencial.

Analisando a situação educacional hoje podemos constatar uma grande quantidade de agências formadoras de educadores. Precisamos entender esse fato dentro de um contexto,

analisando que as conjunturas mudaram e que não se tem mais o tempo da reflexão, mas sim o tempo do capital, que cada vez mais acelera tanto as relações de produção quanto as relações sociais.

Se antes havia um rigoroso exame de seleção para os futuros profissionais da educação, hoje não vivenciamos mais essa realidade, os cursos de licenciatura são cada vez menos procurados pelos estudantes, pois se trata de uma profissão sem reconhecimento, status e retorno financeiro. Os cursos mais procurados são os que podem garantir prestígio e retorno financeiro. Sendo assim, o que sobra para a população mais carente são os cursos de licenciatura. Os alunos desses cursos chegam à faculdade com uma defasagem educacional muito grande o que pode se arrastar até o final da graduação.

Mas, qual é a relação entre formação de professores e condições de trabalho? Ela existe? A relação é estrita. É durante o período de formação dos futuros profissionais da educação que eles serão estimulados a pensar criticamente sobre os problemas e dilemas da educação, que se insere em um contexto maior e dentro de um sistema capitalista de produção, permitindo que possam entender e refletir sobre a precarização do seu próprio trabalho.

Outro ponto importante é reconhecer o ato pedagógico enquanto profissão. Bourdoncle (1991 e 1993 apud LÜDKE e BOING, 2004), apresenta em seus estudos um levantamento sobre a contribuição de vários autores para a compreensão dos comportamentos profissionais e as dificuldades de conceituação do que seja uma profissão tendo como referência a produção francesa e anglo-saxônica a esse respeito.

Quando analisamos o processo de desmotivação profissional e a falta de reconhecimento da profissão docente, podemos suscitar algumas considerações, acerca da profissionalização e construção identitária do professorado. Para Libâneo (2001):

Se o professor perde o significado do trabalho, tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima, são algumas conseqüências que podem resultar dessa perda de identidade profissional (p. 65).

A pesquisa de Dubar (1998) demonstra como se dá construção da identidade profissional e a socialização profissional de professores na França. O que nos permite pensar como a falta de uma identidade profissional se relaciona também com a precarização do ensino no Brasil.

O que chama a atenção é que os conflitos da profissionalização têm perdido, historicamente, a possibilidade de uma luta conjunta por melhorias. Freitas (2003) aponta e

discute o afastamento dos professores da coletividade profissional. Para se adequar às novas exigências do capital no mundo do trabalho, os profissionais da educação acabam abrindo mão de conquistas históricas, assim as individualizações ficam evidentes deixando o grupo mais enfraquecido. Nesse sentido é importante entender que o capitalismo tem uma grande capacidade de adaptabilidade às várias situações cotidianas.

De acordo com Melchior (1980), em nosso país não se investe no profissional da educação, pois, para o Estado, o que faz sentido e agrega valor não é o dinheiro empregado na capacitação de professores, mas sim na construção de prédios e aparelhos duráveis, que, em sua perspectiva, geram Renda Nacional e dá maior visibilidade para o Estado.

O trabalho docente hoje assume características interessantes. No mundo do trabalho o desenvolvimento de novas tecnologias vem diminuindo os postos de trabalho e gerando mais desemprego. Na escola o impacto das novas tecnologias tem duas variantes: se por um lado ela abre novos campos de trabalho, por outro o mercado vem pregando cada vez mais a substituição das velhas tarefas do mestre pelo computador. Outro ponto que podemos analisar e que tem contribuído para a diminuição da qualidade do ensino diz respeito à diminuição do tempo de duração dos cursos de licenciatura, o que tem colaborado ainda mais para o aumento da precarização do ensino e do trabalho docente.

Autores como Popkevitz (1997), Azzi (2002), Libâneo (2007), Weber (1996), Imbernón (2006) e Tardif e Lessard (2005), discutem o conceito de profissionalidade na educação e defendem a docência como sendo uma profissão e não um sacerdócio. Para Nóvoa (1997), existe uma relação entre estabelecimento de ensino e profissionalização docente. Segundo Boing (2002), é dentro do ambiente escolar que o professor será reconhecido como profissional ou, pelo menos, exige-se dele um comportamento profissional. Lüdke e Boing (2004) alertam que “o trabalho docente carece de inúmeros requisitos que lhe poderiam garantir o estatuto de profissão” (p.1175), uma vez que a crise de identidade profissional dos professores está condicionada pela precarização das suas condições de trabalho (DUBAR, 1998).

O trabalho de Giesta (1998) analisa o processo de formação (docente) e a ação profissional docente, problematizando até que ponto as condições de trabalho influenciam na prática de ensino e como os professores em face dessa realidade do contexto educacional brasileiro pensam a educação e as relações conflituosas do cotidiano escolar de forma crítico-reflexiva.

Já Battini (2004), em sua pesquisa, analisa as especificidades do trabalho docente, a influência das transformações econômicas, sociais, políticas impulsionadas pelo processo de

globalização e da política neoliberal sob efeito e impacto das reformas educacionais, analisando que essas mudanças forçadas têm contribuído para a descaracterização do exercício da profissão docente, proletarização e crise na identidade profissional.

O local de pesquisa de Paula (2006) foi uma escola estadual localizada em um bairro da periferia da cidade de São Vicente/SP, em que analisa que as mudanças que ocorrem na organização do trabalho do professor do ensino médio têm sido provocadas pelas transformações do mundo do trabalho, que influencia na forma como o professor organiza o seu trabalho, e salienta que isso repercute na construção da identidade da própria profissão docente e sobre as transformações do mundo do trabalho.

É importante destacar que o trabalho docente pode ser melhor entendido quando analisado dentro da lógica mercadológica do sistema capitalista.

Assim, dificuldades decorrentes do campo educacional são desafios enfrentados pelos profissionais da educação. As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais acabam por influenciar e determinar ao professor novas funções em que são exigidas novas competências e atribuídas responsabilidades extras à classe do professorado, sem ao menos lhes dar condições reais de trabalho.

Outra dificuldade enfrentada hoje diz respeito à transmissão e mediação do conhecimento, que está ligada à questão motivacional, nesse caso tanto do professor quanto do aluno. O ensinar traz fatores conscientes e inconscientes. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000; 1998) salienta a importância do professor não só no ato pedagógico, mas também na participação e discussão de novas políticas públicas, como também na elaboração e escolha do currículo.

Sobre os conteúdos a serem ministrados pelos professores a pesquisa de Guarnieri (1996) analisa as dificuldades encontradas pelos docentes, tais como: falta de familiaridade com os conteúdos a serem ministrados, dificuldade no trato com alunos, dificuldade em transformar conhecimento científico em conteúdos ensináveis, dificuldade em organizar os conteúdos e execução das atividades escolares.

O trabalho de Marchesi e Martín (2003) traz algumas discussões sobre a situação em que os professores se encontram hoje: discute o perfil do professorado, a falta reconhecimento profissional, econômico, social e a questão dos fracassos educacionais serem dedicados aos professores. Sendo que essa exigência e cobrança “[...] muitas vezes não é acompanhada do apoio e dos meios necessários para cumpri-la: equipamentos, materiais para o ensino, espaços, formação, incentivos profissionais”. (p. 94).

A análise dos professores quanto às suas condições de trabalho são contraditórias como citam Marchesi e Martín (2003), pois, muitas vezes, se sentem satisfeitos com muitos aspectos de seu trabalho, mas, por outro lado, dizem que os problemas na educação são cada vez maiores e que carecem de uma maior competência profissional e maiores condições materiais. Conforme indicam Libâneo e Pimenta (1999): “Valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análises que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente” (p. 261).

Valorizar a atividade intelectual crítica e reflexiva da docência é sinônimo de melhoria da qualidade da formação de professores. Mas como trabalhar essa perspectiva se muitos dos profissionais da educação passam por uma fase de desinvestimento e desmotivação, conforme já assinalado por Huberman (1995)? Os professores, pelas suas condições, muitas vezes deixam de investir na sua carreira, na aquisição de livros e revistas científicas, participar de cursos de capacitações, simpósios, congressos, não tendo, enfim, acesso a novos meios de informação e cultura.

Nesse sentido, o trabalho já citado de Sampaio e Marin (2004) também chama a atenção para a precarização do trabalho docente e suas influências na prática de ensino. O texto discute a contextualização da escola nos dias atuais e as práticas desenvolvidas no interior das escolas.

De acordo com as autoras, as exigências por um maior contingente de professores colaboraram para a contratação de profissionais não qualificados para o exercício da docência, pois havia um grande contingente de pessoas fora do mercado de trabalho e era preciso solucionar este problema.

Muitos problemas apontados por educadores quanto à qualidade de ensino e condições de trabalho são questões relacionadas à carga horária de trabalho excessiva, grande número de alunos por turma, ter que trabalhar nos três períodos escolares para que alcancem a carga completa de horas/aulas, rotatividade dos professores e itinerância (ESTEVE ZARAGOZA, 1999).

A precarização do trabalho docente traz efeitos também à saúde dos professores. Lima (2000) analisa a relação das condições de trabalho dos professores e os problemas de saúde provocados por ela, em uma escola de ensino fundamental e médio da rede privada de ensino de Campinas/SP. Dentre os problemas citados pelos professores estão as alterações na voz, dores de garganta, dores nas costas, dores nas pernas, rinite alérgica do nariz, dores nos braços, lesões por esforços repetitivos, transtornos psíquicos, etc. E isso irá refletir na prática docente

dos professores e na qualidade do ensino, perda do interesse pela educação e desestímulo pela profissão, pois o trabalho docente acaba se tornando, segundo a autora, penoso e causador de sofrimento. Para Oliveira, C. A. V. (2005) há uma relação entre qualidade de vida e condições de trabalho. Em seu estudo analisa a relação entre condições de trabalho e os distúrbios vocais com os professores do ensino médio da rede municipal da cidade de Belo Horizonte.

Ao analisar uma escola privada de ensino médio em Belém, Gualberto Júnior (2007) analisa os impactos da reestruturação produtiva e suas conseqüências no trabalho docente, como problemas físicos e psíquicos. Ribeiro (2002), ao observar dois grupos de professores do ensino médio da rede estadual de ensino de São Luís do Maranhão, aborda as implicações que as mudanças em torno do trabalho docente têm acarretado à profissão de professor nas últimas décadas, tendo como hipótese de pesquisa, que os professores que interiorizam a atividade docente como seus projetos de vida são mais propensos às conseqüências do mal-estar docente.

As condições de trabalho precárias que os professores são obrigados a enfrentar geram uma insatisfação que é conhecida no meio acadêmico como “mal-estar do professorado” (FOUNTOURA, 1995; HUBERMAN, 1995; ESTEVE ZARAGOZA, 1999; GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005). Essas condições acarretaram problemas físicos e mentais o que tem levado os professores a se afastarem do trabalho por motivo de saúde. Tal situação resultou numa considerável ampliação de estudos referentes ao *mal-estar docente*, gerado pelas condições de trabalho precárias.

Nesse contexto, Lapo e Bueno (2003) analisam a questão do abandono do magistério público na rede de ensino do Estado de São Paulo e identificam que o ato de abandonar a profissão docente é um processo lento que vai acontecendo aos poucos. São situações difíceis e conflituosas pelas quais os professores passam até se decidirem a deixar ou continuar na profissão.

A ruptura total e definitiva dos vínculos estabelecidos com a escola e com o trabalho docente, mesmo quando estes já estão enfraquecidos pelas dificuldades e insatisfações, é muito difícil de ser realizada. [...] A dificuldade de abandonar definitivamente o trabalho se deve a vários fatores. Um deles é o fato de que o estabelecimento desses vínculos custou esforços por parte da pessoa, e ter de afastar-se provocará, além da frustração, a sensação de fracasso, de ter sido malsucedida em seus esforços. Outro fator são as perdas que o abandono implica. Tudo o que foi conquistado será perdido: o cargo, o trabalho, as pessoas. Serão perdidos também os sonhos e ideais relacionados ao ser professor, uma parte da identidade e uma parte da vida (p.78-79).

O rompimento total com a atividade docente tem alguns entraves como o lado financeiro, a falta de conhecimento em outra área, dificuldade em conseguir outro emprego que tenha uma remuneração satisfatória, renúncia de ideologias, perda de todo investimento feito na formação, etc. Assim, o abandonar a docência possui dois lados: libertação de algo que lhe causava dor, mas também o de assumir o seu próprio fracasso.

Interessado na questão do mal-estar docente, Moraes Neto (2002) realiza um estudo de caso numa escola da periferia de Araraquara-SP, visando identificar se os professores das diferentes áreas presentes eram portadores dos indícios do mal-estar docente (ESTEVE ZARAGOZA, 1999).

Buscando investigar a questão da precarização do trabalho do professor, Giacomazzo (2006) analisa como os professores de período integral do Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan, do município de Balneário Camboriú-SC, fazem para superar os efeitos nocivos da atividade docente precária.

Foi-se o tempo em que ser professor era uma profissão de status, respeito e grande reconhecimento. Lüdke e Boing (2004) também discutem o tema da precarização do trabalho docente contextualizando as condições de trabalho em determinadas épocas em que ser professor representava status e prestígio, comparando o sistema educacional brasileiro e o francês. Apontam ainda que a falta de prestígio com a profissão são fatores de diversas ordens: poder aquisitivo, condições de trabalho, satisfação, etc. Segundo os autores, o que diferencia o professor de outros intelectuais (profissões) são quatro elementos, pois o professor é mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura.

A pesquisa de Maciel (2005) faz um levantamento quanto ao número de professores efetivos e temporários na rede de ensino do estado de Santa Catarina e as condições de trabalho a que estão submetidos, mostrando uma diminuição do número de professores efetivos, tanto quanto dos temporários e um aumento substancial dos professores eventuais. Maciel analisa ainda as relações de trabalho, a deteriorização e precarização das condições de trabalho como consequência de descaso da política educacional brasileira.

Nesse sentido, Marques e Pereira (2002) ressaltam as atuais políticas governamentais brasileiras no campo da educação e suas possíveis implicações no campo político e pedagógico da formação de professores. Apresentam também dados estatísticos em torno dos cursos de licenciatura e problematizam sobre a atuação de organismos internacionais. Salientam ainda que uma das saídas para a melhoria da qualidade do ensino seja a manutenção dos fóruns de debates dos cursos de licenciaturas como indispensáveis na formação inicial de professores.

Para Oliveira, D. A. (2004) “o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (p.1132). Assim, se faz importante ressaltar as reformas e as novas políticas educacionais como agentes que colaboram para a precarização do ensino.

Os professores são considerados por diversos autores como os principais agentes da mudança no centro das reformas educacionais, mas na verdade eles só têm recebido os dissabores dos fracassos educacionais (VIEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2003; HYPÓLITO, 1997; APPLE, 1995; TORRES, 1996).

Nota-se que os professores se sentem constrangidos e injustiçados quando os insucessos educacionais lhes são atribuídos. São obrigados a responder por funções e exigências que vão além da sua capacidade e competência, causando-lhes mal-estar e despertando neles um sentimento de desprofissionalização, desvalorização e perda de identidade (NORONHA, 2001).

Também Apple (1995) analisa a desqualificação profissional docente e identifica esse processo como um procedimento de controle sobre o currículo das escolas. Já Rodrigues (2002) analisa e discute que os profissionais da educação estão passando pelo processo de desprofissionalização docente por diversos fatores, que não podem ser explicados somente pelas mudanças do mundo do trabalho, mas por questões de naturezas distintas que acabam por interferir na relação educação e sociedade e perda do processo e controle do seu próprio trabalho.

Segundo Oliveira, D. A. (2004), “o fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente”. (p.1140)

Conhecer a realidade da escola, dos alunos e da comunidade é importante para os professores desenvolverem um bom trabalho. Machado (2003) relata as experiências de professores do ensino médio e do Projeto Ensino Médio Itinerante, desenvolvidos na região Norte de Minas Gerais, analisando a posição e camada social de que os professores vinham, sua formação inicial, o percurso escolar, os motivos da escolha pela docência como profissão e os saberes e imagens que os professores atribuíam as suas experiências. Sobre os professores do Projeto Itinerante, o autor ainda analisa a atuação no projeto e as condições de trabalho que encontravam na itinerância, como sendo fundamental para compreenderem as especificidades, particularidades, singularidades e as várias realidades dos alunos, o que contribuiu para o desenvolvimento não só do projeto, mas também do aprendizado, pois a

todo o momento eram apreciados com situações novas. Assim, os professores entrevistados ressaltaram a importância de se reunirem periodicamente para discutir os problemas da dia-a-dia e juntos pensarem possíveis soluções.

Podemos destacar que, neste caso, a itinerância dos professores teve um lado positivo, pois provocou uma reflexão crítica sobre os seus trabalhos. Assim, a preparação profissional, o conhecer a realidade escolar e dos alunos, a aproximação afetiva junto aos alunos, como a discussão do trabalho em grupo e a troca de experiências com os professores mais experientes, são condições indispensáveis para se desempenhar um bom trabalho.

Realizada a discussão em torno da precarização e das condições de trabalho, no próximo item abordamos a discussão em torno da prática docente e dos saberes profissionais dos professores.

2.3. Prática Docente e saberes profissionais

Um dos principais desafios hoje para os professores é a busca de alternativas para o desenvolvimento da prática docente e dos vários aspectos relacionados à educação. Nesse sentido, os saberes dos professores enquanto categoria são vistos na bibliografia principalmente como uma prática social humana e reflexiva, resultado de interações sociais, que tem como objetivo o despertar da aprendizagem significativa, a troca de experiências com outros professores e profissionais.

Nessa perspectiva, o saber refletir sobre o saber fazer dos professores é tratado por Alarcão (2003), Zeichner (1993) e Nóvoa (1999), que trazem para o debate uma visão mais contextualizada e coletiva acerca da ação reflexiva sobre a prática pedagógica dos professores e sobre a reflexão do próprio trabalho docente. Segundo Alarcão (2003), o professor reflexivo é aquele profissional que tem a virtude, diante das dificuldades, em situações incertas e momentos imprevistos, de agir de forma crítica e reflexiva.

A reflexão da prática pedagógica permite aos professores uma tomada de consciência que pode ser crítica ou não, porém, para Bolzan (2002), a reflexão precisa ter um caráter coletivo, historicizado e contextualizado por parte do professorado, para que possa atingir e transformar todos os sujeitos do processo de aprendizagem.

Refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da

escola, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças e saberes, etc., numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia (BOLZAN, 2002, p. 27).

A autora considera, portanto, que o processo de aprendizagem é coletivo e a escola é um espaço importante de socialização neste sentido, pois ninguém faz mudanças significativas sozinho.

A relação entre a prática docente e os saberes profissionais dos professores também é discutida por Tardif (2002) que analisa os saberes docentes, bem como suas fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente, classificando os saberes dos professores em cinco categorias: saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes adquiridos por meio de livros didáticos e organização do trabalho e os saberes provenientes da prática de ensino, conforme visualizamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria existência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2002, p.63.

A discussão de Tardif (2002) é de importância ímpar em nosso trabalho, pois contribui para a identificação e análise dos saberes dos professores em suas falas, bem como as formas de sua aquisição.

Em um livro anterior Tardif e Raymond (2000) já analisavam os saberes profissionais e afirmavam que os mesmos se desenvolvem no dia-a-dia do professor ao longo da carreira profissional, com o trabalho em equipe, o viver do dia-a-dia da escola, bem como com a participação nas decisões e na administração do ambiente escolar, no envolver os alunos no processo de aprendizagem, na utilização das novas tecnologias e ao enfrentar os problemas e dilemas éticos da profissão.

Também para Arroyo (2001) é com a prática docente que o professor desenvolverá o seu próprio ofício de mestre. E para Contreras (2002) há uma relação entre a profissão docente e a qualidade do ensino e esta se desenvolve na prática docente. Enfim, administrar a sua própria formação contínua e continuada se relaciona às competências necessárias para um bom professor (PERRENOUD, 2000), bem como para o desenvolvimento de prática docente reflexiva e libertadora. Mendes (2006) analisa o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e os saberes docentes de três professoras indicadas como sendo bem sucedidas por terem uma prática de ensino diferenciada pelos alunos do ensino médio de uma escola da rede estadual de educação de Santos-SP.

Se existe alguma diferença entre profissão e ocupação, para Tardif (2000) tal diferença estaria na natureza dos conhecimentos que estão em jogo. Reconhecer o ofício de mestre enquanto uma profissão é lutar por melhores condições não só de trabalho, como também cobrar do Estado instituições de ensino superior de qualidade.

Para Lessard (2006), deve haver o questionamento sobre a responsabilidade da universidade na questão da prática e melhoria do ensino. Segundo Marchesi e Martín (2003), para conseguir professores mais comprometidos com a educação é preciso dar condições de trabalho para que possam se qualificar, refletir e transformar sua prática docente.

Os problemas que envolvem a prática docente são complexos, extrapolando o âmbito da dimensão estrutural. Na prática docente estão contidas incertezas, singularidades, conflitos de valores, complexidades distintas e múltiplas. Assim, as situações que os professores são obrigados a enfrentar são diversas e únicas. A relação dos profissionais da educação com o seu objeto de trabalho é uma interação humana. Se a escola está imersa dentro do Estado e este é sucumbido pelo sistema capitalista, as interações humanas precisam ser pensadas em relação aos modelos dominantes e não descontextualizadas da realidade (TARDIF, 2002).

Quando se discute prática de ensino é preciso levar em conta a preparação dos futuros professores. Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (1999) analisam que em boa parte dos cursos de licenciatura a aproximação do futuro professor com a realidade escolar só acontece após ele passar pela formação teórica e pedagógica. A parte prática fica para segundo plano, o que deveria ser diferente, mesclando as competências e situações para que os candidatos a professores possam experimentar e desenvolver soluções (que nada mais é do que desenvolver a sua prática). Os alunos deveriam conhecer desde cedo as várias situações que encontrarão na execução da atividade docente.

Analisando os cursos de Letras e Matemática de uma instituição pública de ensino superior, Costa e Oliveira (2007) discutem a formação docente inicial como sendo uma etapa importante do processo do *ser professor*. Até que ponto a formação inicial atende as necessidades dos professores no início da carreira docente? Uma das alternativas apontadas no trabalho pelas autoras seria trazer a perspectiva dos professores mais experientes para dentro da sala de aula dos cursos de licenciatura a fim de preparar melhor os jovens professores para a prática docente, desmistificando as agruras e prazeres do ato pedagógico.

O trabalho de Corsi, Mônaco e Mattos (2000) aponta a importância da relação dos saberes apreendidos durante o período da licenciatura com os que deverão ser transmitidos em sala de aula pelo futuro professor. Salientam a importância da disciplina de Didática para a prática profissional, pois ela tem o objetivo de despertar a crítica reflexiva, transmissão de valores morais, conhecimento de técnicas e recursos metodológicos, etc.

Mas, até que ponto o processo de reflexão contribui para a formação do professor? E qual a importância do professor fazer a reflexão sobre as suas experiências em sala de aula?

Segundo Tardif e Raymond (2000), os saberes profissionais dos professores estão diretamente ligados a uma dimensão temporal a serem adquiridos com o decorrer da atividade e carreira docente, pois o trabalho modifica o trabalhador e a sua identidade, o seu saber trabalhar e a prática docente com o passar do tempo.

A relação dos professores com os saberes que ensinam é analisada também por Monteiro (2001) e traz a importância dos estudos sobre a atividade docente para a configuração profissional do professor. A autora faz críticas às chamadas pedagogias libertadoras que deveriam questionar os saberes dominantes, mas acabaram por reproduzir o senso comum. Traz a discussão sobre “saber docente” e “conhecimento escolar” e a relação que os professores possuem com os saberes que ensinam, problematiza a questão entre o saber docente como mediação escolar e o conhecimento escolar como conhecimento em si, como sendo somente transmissão de informações.

Para Giesta (2000), pensar a prática docente não é só pensar a ação pedagógica, mas o conjunto de relações que a profissão implica, como o trabalho, a organização e o contexto escolar, responsabilidade, coletividade, autonomia, etc, as quais devem ser despertadas nas disciplinas que compõe os cursos de licenciatura, pois, para o futuro profissional existe grande importância na relação ensinar e aprender, e nas implicações que essas relações revelam.

Assim, a questão da autonomia do professor é aparentemente ambivalente:

Na verdade o professor nunca está sozinho, nem mesmo na classe, com os seus alunos. As exigências da instituição, a posição dos projetos individuais, a pressão social, as solicitações do exterior inscrevem-se cada vez mais no sistema relacional professor/aluno e influenciam cada vez mais o ato pedagógico (FOUNTOURA, 1995, p.176).

A escola está imersa em relações sociais contraditórias (CONTRERAS, 2002). Assim, formar bons professores é fundamental, segundo Tardif (2002) e, para isso, é preciso uma articulação entre formação inicial e formação continuada, lembrar que o estágio não é aplicação de teoria, pois a formação inicial está ligada ao contexto de trabalho. A formação continuada permite ao professor uma reflexão sobre a sua prática docente. Para Candau (1997), a formação continuada possui uma natureza complexa. Assim sendo, este processo deve ter como referencial o saber docente e com o seu devido reconhecimento e a sua valorização para a melhoria da qualidade do ensino e do processo educacional.

Sendo a formação profissional do professor um processo contínuo que não se reduz somente à formação inicial, Ribas (2000), compreende que:

A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação) o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho (p. 38).

A fim de proporcionar uma reflexão do ofício de mestre, da prática docente e da formação contínua e continuada, Perrenoud (2000) enumera as competências para ensinar em 10 famílias de competências:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão de aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;

6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

Para o autor, essas competências são capacidades de ações que mobilizam os saberes para a ação, o que permite pensar a *prática do professor*, no entanto não leva em consideração o aspecto político mantendo a análise dos saberes na *esfera social*. Dessa forma analisamos que competência não é sinônimo de qualificação.

Em outra perspectiva teórica, Marise Ramos (2002) discute o conceito de competência, buscando situá-lo historicamente. O trabalho da autora nos auxilia na compreensão desse conceito, levando-nos a analisar as mudanças produzidas na relação capital e trabalho e refletir sobre os efeitos causados pela adoção do conceito de competências, numa perspectiva neoliberal, na educação, o que só pode ser compreendido quando analisado no âmbito da esfera política.

Segundo Ramos (2002):

A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (405).

Observa-se que as competências hoje são reduzidas às atividades desconexas da esfera política, uma educação descontextualizada com a realidade social, mas relacionada com o trabalho. Percebe-se uma preocupação maior com métodos do que propriamente com os resultados, o que acaba aumentando a precarização do trabalho docente e conseqüentemente a má qualidade do ensino.

Nesse sentido, a autora reafirma a importância do conceito de qualificação profissional como mais adequado para as discussões no campo educacional, pois não considera as competências, na perspectiva assumida pelas políticas neoliberais, como sendo ações específicas da atividade profissional.

Para Ramos (2002), a qualificação como uma relação social não deve ser subordinada ao mundo do trabalho e à idéia de competência profissional, mas ao contrário. A confusão

produzida entre qualificação e competência acaba por gerar uma confusão no que significa ser professor nos dias de hoje, contribuindo para que todas as cobranças e insucessos sejam dedicados ao profissional da educação.

No entanto, podemos considerar que o conceito de competências em uma perspectiva crítica seja adequado para a educação, sendo entendido como “[...] as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas com esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem ao profissional exercer adequadamente sua profissão” (LIBÂNEO, 2001, p.69).

Mas o que é ser um bom professor? Como exercer adequadamente o ensino? É ter uma prática de ensino diferenciada? Marchesi e Martín (2003) salientam que as características mais relevantes de um bom professor seriam o compromisso, afeto aos alunos, domínio dos conteúdos e instrução, metodologia e reflexão, troca de idéias e trabalho em equipe. Para Cunha (1989), é a partir da reflexão da sua prática de ensino que o professor constrói a sua imagem e o referencial de ser um bom professor; a capacidade dele de se mostrar próximo ao aluno, sem desprezar os conteúdos, a importância de contextualizar o conteúdo com a realidade prática do aluno para que o ato pedagógico seja melhor absorvido e que faça sentido na sua vida, entretanto para isso a linguagem utilizada deve ser próxima ao universo dos alunos e não se deve balizar o conhecimento por cima, no caso os considerados “melhores alunos”.

Considerando o ato pedagógico de ensinar como sendo uma mediação do conhecimento e que essa deve ser um elemento indispensável para uma boa prática educativa, Cunha (2001) considera que a mediação deve ser

[...] entendida como o espaço das relações que envolvem professor, aluno e conhecimento. Inclui prazer e entusiasmo como elemento chave de recuperação das subjetividades dos envolvidos no processo; elege metodologias interativas como projetos de ação e pesquisa a partir da sala de aula; envolve, como possibilidade, novas tecnologias construtoras de habilidades intelectuais complexas (p. 9).

A realidade da vida cotidiana que, possivelmente, influenciará a prática pedagógica, possui facetas, “o fato de o professor ter tido uma educação autoritária e punitiva pode fazê-lo tentar repelir essa forma no seu cotidiano escolar docente, mas pode também, levá-lo a repetir essa prática”. (CUNHA, 1989, p. 36).

O comportamento e a prática docente dos professores possuem relação com a prática pedagógica vivenciada durante sua vida escolar pelos “grandes mestres”, tentando reunir, resumir e acrescentar às suas ações elementos e características desejáveis de cada um deles

e/ou não procurar repetir os mesmos erros de alguns (ARROYO, 2001; TARDIF, 2000; CUNHA, 1989). Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), é através do saber da experiência e o contato com os mais experientes e bem sucedidos, que os professores selecionam, julgam, negam e incorporam outros saberes que possam contribuir para a melhoria da sua prática de ensino e do seu trabalho.

A mudança no campo educacional depende dos professores e da sua formação e da transformação das suas práticas pedagógicas na sala de aula. Para Nóvoa (1997), a formação de professores é um dos componentes da mudança.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1997, p.28).

Nesse sentido, é preciso reconfigurar o espaço e o tempo da aprendizagem, possibilitando uma mudança da atuação do professor frente aos impasses educacionais. Como afirma Gimeno Sacristán (1999):

[...] executar ações, querer fazê-las e pensar sobre elas são três componentes básicos entrelaçados da atividade do sujeito. A interação entre eles forma o triângulo de relações recíprocas para entender o comportamento humano, em geral, com todas as suas contradições e coerências e as ações da educação e do ensino, em particular. É um triângulo, não uma linha na qual se possa situar com clareza que componente antecede o outro para explicar o início de uma ação (p.48).

É preciso mais do que boa vontade dos professores, as mudanças exigem luta, comprometimento, formação de professores adequada às novas realidades e melhores condições de trabalho para que haja uma melhor qualidade do ensino e despertar de práticas de ensino libertadoras e transformadoras.

Situada a discussão em relação à prática docente e aos saberes profissionais, discutimos no próximo item a produção científica em torno do ensino de história e geografia e dos trabalhos que nos permitem fazer ligações com o nosso objetivo de pesquisa.

2.4. Precarização do trabalho, formação, ensino e perfil dos professores de História e Geografia.

O levantamento bibliográfico sobre a produção de estudos relativos à questão da precarização do trabalho docente no âmbito do ensino de História e Geografia foi realizado na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), onde encontramos 19 pesquisas, sendo 15 de mestrado e 4 de doutorado, no período de 1994 a 2006.

Outros temas relevantes para a pesquisa como ensino, prática de ensino e perfil dos professores de história e geografia, também foram levantados. Seleccionamos 22 trabalhos, sendo 18 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado, entre o período de 1991 a 2007, o que nos auxiliou a compreender as especificidades do nosso universo de pesquisa e tomar conhecimento sobre o que já foi produzido em torno da problemática deste estudo.

Dois trabalhos (GOMES, 2000; URBAN, 2002) discutem como as propostas curriculares dos cursos de licenciatura têm contribuído para a melhoria da qualidade do ensino. Gomes (2000) analisa as propostas curriculares do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com o objetivo de refletir sobre a sua proposta de formação de professores de história e as relações entre Bacharelado/Licenciatura e Ensino/Pesquisa; levanta as contribuições da História Oral para as pesquisas científicas; faz um levantamento historiográfico a respeito dos trabalhos que envolvem o tema da reestruturação curricular na década de 1980 em Minas Gerais e São Paulo, e coleta e analisa entrevistas com os coordenadores, professores licenciados pelo curso de história da UFU para verificar se os objetivos da proposta curricular estavam realmente sendo alcançados ou não.

Já Urban (2002) discute a formação docente com ênfase nas séries iniciais e a importância da formação continuada em uma escola da Rede Pública Municipal de Ponta Grossa, tendo como fio condutor da pesquisa o currículo de história e suas transformações e mudanças na Rede Municipal de Ponta Grossa.

A questão da qualidade do ensino e suas relações com a política de formação inicial de professores também é discutida nas pesquisas em educação. Silva (2006) faz uma investigação acerca da política de formação inicial de professores do governo federal nos anos de 1990 e da intervenção dos organismos internacionais na educação, analisando a implementação da política de formação de professores imposta pelo Ministério da Educação (MEC), no Centro Educacional de Educação tecnológica (CEFET-RN), no curso de

licenciatura em Geografia, através de pesquisa bibliográfica, análise documental, aplicação de questionário e entrevistas.

Os entrevistados destacaram problemas como a falta de assistência e acompanhamento dos alunos no exercício do estágio e na execução de projetos de pesquisa e extensão, apontando como possíveis causas do problema a falta de professores para acompanhamento e tutoria e as inúmeras atividades a que os professores estão sujeitos no CEFET-RN, corroborando, nesse sentido, as colocações de Pimenta e Anastasiou (2002) sobre o fato da precarização do trabalho docente se dar também na educação superior.

Considerando que os estudos sobre os professores, sua vida, formação profissional, concepções e prática pedagógica possibilitam analisar e compreender melhor a qualidade do ensino, destacamos algumas obras que tratam sobre o perfil dos professores de História e Geografia. O objeto de estudo de Parro (2005) são os professores de história do ensino médio público e particular. A autora analisa o perfil dos professores, o que pensam sobre os seus alunos, suas concepções sobre o que é o ensino de história, bem como analisam as suas práticas de ensino.

A pesquisa de Silva (2007) visa compreender os caminhos que os professores de geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) trilham na construção de suas formações contínuas, analisando o perfil dos professores do curso de licenciatura em geografia da UECE, o espaço de formação deles e as influências das reformas educacionais no ensino.

O trabalho de Molina (1995) analisa a formação de professores de história e os saberes apreendidos pelos licenciados tendo como base levantamento bibliográfico e depoimentos dos licenciados em história. A formação de professores é entendida pela autora como sendo um dos componentes da qualidade do ensino.

Entendendo que a formação docente é um processo que não tem fim, o estudo de Borba (2002) com os egressos dos cursos de licenciatura em letras, história e geografia realizado em instituições de ensino superior do Estado de Goiás, entre 1991 e 1998, através de questionários e entrevistas, vai analisar o descontentamento/desilusão desses egressos depois de algum tempo com a escolha pela licenciatura, seja pelas condições de trabalho, remuneração salarial e desvalorização do magistério como profissão.

Todo início em qualquer profissão é difícil, marcado por insegurança, medo, mas também por muita empolgação. Os professores também passam por essas fases (HUBERMAN, 1995). A pesquisa de Anjos (2006) investiga como os professores de história de uma rede pública de ensino vivenciaram o início de suas carreiras docentes, analisando

como eles interpretam suas condições de trabalho (demandas da profissão, legislação, reformas educacionais, sucateamento do ensino, etc.). O ficar ou abandonar uma profissão envolve não só o campo da educação, mas também toda a esfera social. Essa mesma questão não só se relaciona aos professores de história e geografia.

Muitas vezes, alguns professores, depois de viverem experiências mal sucedidas, não conseguem assimilar o que de fato aconteceu e, por medo da pressão social de terem que assumir para si e para a sociedade que fracassaram na sua escolha profissional, acabam continuando na profissão, mesmo não estando satisfeitos e felizes.

Nesse sentido, Diniz (1999) analisa a trajetória de quinze professores de geografia do ensino fundamental e médio em início de carreira docente que trabalham em escolas públicas e particulares localizadas na cidade do Rio de Janeiro. A abordagem do trabalho é desenvolvida por meio de relatos orais dos professores, expondo a relação entre a vida pessoal e a atividade profissional dos docentes.

Segundo o autor, os saberes apreendidos na graduação não atendem as necessidades da sala de aula e isso provoca um choque teórico com a realidade que leva os professores iniciantes à insegurança, isolamento, timidez, medo, etc, ou até mesmo abandono da profissão, o que acaba causando um mal estar docente. Entretanto, em alguns casos, o mal estar não chega a impedir o entusiasmo de alguns jovens professores.

O autor ainda levanta pontos críticos quanto ao início na atividade docente, destacando questões sobre como a escolha pela geografia abre as portas para o mercado de trabalho, sobre a formação inicial não atender todas as necessidades de sala de aula e sobre a geografia, que aprendem não ser a mesma que ensinam, levantando assim a dificuldade em transformar o conhecimento técnico-científico em conhecimento compreensível para crianças.

O desenvolvimento de práticas de ensino significativas é um desafio para os educadores. Práticas diferenciadas que estimulem e motivem os alunos a se interessarem pela escola. Segundo Cunha (1989), é preciso “mostrar que é necessário recuperar o prazer de aprender e que a escola, necessariamente, não precisa ser chata e ritualista” (p.167). Nesse sentido, como fazer os professores desenvolverem tais diferenciais, exigindo dos profissionais um ensino de mais qualidade, sem dar reais condições de trabalho para que possam realizar tal tarefa?

Apesar desse contexto, temos professores que se destacam com práticas de ensino inovadoras e diferenciadas, conforme já apontou Cunha (1989) a partir de entrevistas com um grupo de alunos, pontuando algumas características dos bons professores e suas práticas de ensino.

Partindo de análises autobiográficas, o trabalho de Pincheira (2007) investiga as dimensões do trabalho docente no Estado de São Paulo, analisando como os professores de história constroem sua identidade profissional e o seu trabalho docente e tendo como foco de sua análise três fatores da prática docente: a formação inicial, básica e superior, discutindo os dados em torno de questões relativas às condições de trabalho docente.

Trabalhando com um grupo de professores heterogêneo, com variadas formações universitárias, Oliveira, C.A.V. (2005) investiga o fenômeno do mal-estar docente nas séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP, caracterizando o cotidiano dos professores, a formação docente e as possíveis relações e indícios que caracterizem o mal-estar docente no fazer, na prática dos professores. A autora averigua que o grupo de professoras entrevistadas possuía uma formação adequada e continuada, no entanto, vivenciavam as condições precárias de trabalho e do mal-estar docente. Se de um lado enfrentavam esses problemas, por outro lado, o vivenciar dessas experiências na prática contribuiu para a organização da escola e para o fortalecimento individual e de grupo dos docentes. Podemos constatar um movimento de luta contra as políticas educacionais, alguns pontos de resistência em não abandonar a profissão.

As nossas professoras apresentam um desgaste natural de qualquer profissão e de qualquer pessoa: dias estão mais contentes, outros um tanto quanto desanimadas, mas não há desejo explícito de abandonar a escola, pelo contrário e aí talvez encontre-se o maior mérito, mesmo quando pessimistas estão a preparar aulas, a discutir casos isolados de alunos considerados “problemas”, insistem em conversar com os pais a fim de estabelecerem uma parceria para garantirem o aprendizado dos alunos, pensam em novos projetos, e se preocupam com a vida pessoal do aluno. (OLIVEIRA, C.A.V., 2005, p.152-153).

No estudo de Oliveira, C.A.V. (2005) fica nítida uma certa consciência de classe por parte dos profissionais da educação tentando promover a atitude crítica não só dos alunos como também do seu próprio pensar pedagógico, encarando a atividade docente como uma profissão e defendendo e cumprindo do compromisso ético com a docência:

O ponto final é sempre um recomeço. Estar na escola é um projeto pessoal e profissional. Nossas personagens se dedicam a um espetáculo diário que quase sempre é achincalhado pela crítica, mas pontos de vista são sempre complementares e passar a olhar a escola e assumir sua defesa implica em fazer uma opção política por uma escola de qualidade para todos e todas. (OLIVEIRA, C.A.V, 2005, p.154-155).

A construção de uma identidade profissional é um processo de significação social em que incorporamos ao perfil profissional os saberes apreendidos durante a vida pessoal e profissional. Para Pimenta (2000):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (2000, p.19).

Sendo assim, a formação do professor é um elemento importante para o desenvolvimento e crescimento profissional, é um conjunto de interações constantes que envolvem histórias pessoais e profissionais. Para Fialho (2005), recuperar a identidade profissional é compreender como cada professor constrói sua imagem profissional e pessoal. Em seu trabalho a autora entrevista quatro professores de geografia do ensino fundamental e médio das redes pública e particular de Belo Horizonte, submetendo os dados à análise de categorias como formação inicial, experiência da prática, relação com o grupo social e identidade profissional.

A geografia hoje não é mais um saber fragmentado e restrito somente aos aspectos naturais de determinado local. Para a compreensão da realidade como um todo, utiliza-se de outras ciências que possibilitam compreender e analisar a relação entre sociedade e natureza.

Assim, um dos desafios hoje para os educadores é tentar desenvolver uma prática e uma didática de ensino contextualizada, interdisciplinar, dinâmica, contemporânea e crítica que desperte o interesse dos alunos, assunto esse que está ligado às condições de trabalho oferecidas aos profissionais da educação para execução de tal objetivo, segundo as orientações da *Nova Proposta de Ensino de Geografia*.

Nesse sentido, o trabalho de Mutti (2000) visa compreender a prática docente do professor de geografia que atua em escolas de um município da fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, investigando e analisando como o professor de geografia analisa sua prática docente, bem como suas condições de trabalho e o tratamento dos conteúdos. A autora, ao analisar a prática do professor de geografia, questiona o porquê de suas ações estarem presas ainda ao pensamento epistemológico da geografia tradicional.

O trabalho de Cirqueira (2001) aborda o ensino de Geografia em Escolas Estaduais de ensino médio em Goiânia na tentativa de encontrar, na escola pública atual, indícios de uma prática de ensino diferenciada, nas palavras do autor, renovadora, crítica e cidadã.

A importância dos profissionais da educação em entender, enxergar e refletir sobre o seu próprio trabalho pedagógico se faz necessário para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Maria (2005) em seu estudo discute a partir de questionários semi-estruturados, análise de Planos de Ensino, Proposta Pedagógica, Plano de Gestão e caracterização das escolas, como os professores de geografia do ensino médio da rede estadual do município de Guarujá/SP organizam seu trabalho pedagógico, a importância da formação inicial e continuada, as condições de trabalho a que estão submetidos e o seu papel social como educador.

Segundo Tardif (2002):

O início da carreira é acompanhado de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência. Tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. (p.86).

No início da carreira docente, o apoio é fundamental para os jovens professores, pois:

[...] se o professor não contar com o apoio da equipe escolar, o início de sua carreira profissional será muito árduo, implicando em prejuízo para o processo de socialização profissional. Nesse sentido, a passagem do estágio de inocência inicial para o de consciência da incongruência entre a sua formação e sua prática é um dos componentes que integram, sem dúvida, o processo de construção de sua identidade profissional (SCHAFFEL, 2000, p.113).

As bases educacionais dos professores têm suas raízes nas suas próprias histórias de vida e de escolarização e esse é um elemento forte que irá influenciar a prática educacional. Eles vão tentar se espelhar naquele professor que consideravam como um “exemplo de professor”, que conseguia contagiar a todos, fazendo acontecer o despertar do interesse pelo conhecimento. Assim, Monteiro (2002) discute e analisa a mobilidade dos saberes e práticas docentes de quatro professores de história através de entrevistas e observação de aulas. A autora conclui que os professores trazem consigo saberes que são incorporados à sua prática docente, como trajetórias de vida pessoal, formação e experiência profissional.

Uma das formas de melhorar a qualidade do ensino está pautada na capacitação. Se o processo de formação é um ato que não tem fim, se estende por toda a vida profissional, a formação continuada tem uma função importante na manutenção da qualidade do ensino.

Em um contexto amplo, Bassoi (2004) analisa os programas de formação continuada para os professores de diversas áreas da escola pública paulista, por meio de observações e pesquisa de campo, verificando se os programas, na prática, estão surtindo efeito e provocando mudanças levando os professores a refletirem sobre as suas práticas pedagógicas. A autora chama a atenção para os resultados obtidos que foram satisfatórios, encontrando alguns obstáculos na linguagem, comunicação e na falta de recursos que possibilitem a participação dos docentes nos programas.

Quando se fala em qualidade do ensino público, não nos referimos somente às condições de trabalho a que os professores estão submetidos, mas também à questão da formação dos professores e domínio dos conteúdos. Lima (2001), ao abordar o processo de ensino e aprendizagem do ensino escolar de geografia na cidade de São Paulo, traz dados importantes para a análise da qualidade desse ensino, que diz respeito à ausência de preocupação, por parte dos professores, com o conhecimento didático.

Balaroti (1996) analisa as reformas no Ensino de História de primeiro grau nas décadas de 1980 e 90 propostas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo junto aos professores de história da rede pública de ensino da cidade de Piracicaba-SP. O autor ressalta também as dificuldades enfrentadas na implementação das mudanças, como a participação e representação dos professores nas discussões e elaborações dos projetos educacionais, aproximação da universidade ao universo das escolas estaduais de primeiro e segundo graus, bem como a produção e divulgação do conhecimento, implementação das reformas curriculares, etc.

Entendendo o concurso público como sendo a forma mais democrática para a entrada efetiva no serviço público, Ferreira (2006) analisa os dados do concurso realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) de 2003 para efetivação de 43 mil professores, sendo seu foco os professores de história. O autor faz considerações acerca do concurso, como a estabilidade pretendida com a aprovação que nem sempre acontece rapidamente, pois a disponibilidade de cargos e o número de aulas são insuficientes, obrigando os professores a se deslocarem do interior para a capital e grande São Paulo. A esse fenômeno o autor dá o nome de “escolas de passagem”, pois os concursados esperam a oportunidade para remoção, o que prejudica a criação do vínculo com a escola e a sociedade.

A pesquisa de Basso (1994) teve como objetivo compreender o trabalho docente, articulando as condições subjetivas e as condições objetivas de trabalho enfrentadas pelos professores de história, analisando seus contextos sócio-econômicos e culturais e a formação docente.

Em meio ao processo de globalização, neoliberalismo e exclusão que acompanhamos, Magnoli Júnior (1999) evidencia a importância do papel da escola pública popular e do ensino de geografia numa concepção cidadã para a construção de uma escola pública democrática capaz de promover uma prática educadora, libertadora e reflexiva, formando cidadãos crítico-reflexivos.

Entendemos que os problemas referentes ao ensino e ao trabalho docente não acontecem somente no ensino fundamental e médio público, com professores de história e geografia, mas também na rede particular e no ensino superior (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002), o que levanta a importância em teorizar esse campo carente de respostas.

2.5 Breve contexto histórico do ensino médio no Brasil

Considerando que nossa pesquisa se volta para o estudo de professores que atuam no ensino médio público, foi necessário realizar um estudo sobre esse nível de ensino, buscando contextualizar historicamente a origem e desenvolvimento do ensino médio no Brasil, para situar a discussão dos dados da pesquisa.

Entendemos que a educação passa a existir, a partir das revoluções burguesas, com o objetivo de satisfazer o sistema capitalista em expansão. Nesse sentido, o ensino médio no Brasil surge com o propósito de formar os filhos da elite social.

De acordo com Romanelli (2003), com a reforma pombalina e a expulsão dos jesuítas que controlavam a educação no Brasil, em 1773 são criadas as primeiras escolas seculares e populares no país com o objetivo de tornar laico o ensino, com a instituição de uma escola pública estatal, colocando-a a serviço dos interesses da Coroa Portuguesa. Porém, a iniciativa encontrou dificuldades como a falta de infra-estrutura e professores especializados.

A reforma Pombalina foi ao encontro da necessidade de Portugal de intensificar a produção para o comércio, pois o país passava por forte crise econômica, necessitando de mão-de-obra para o trabalho, uma vez que os indígenas eram protegidos pelos jesuítas e a sociedade religiosa também tinha seus interesses econômicos e mercantis.

Conforme destaca Romanelli (2003) com a chegada de D. João VI ao Brasil (1808), houve investimentos no ensino técnico e superior, criação da Academia da Marinha e a Academia Militar, para a defesa militar do reino, no entanto, a educação do povo com estudos primários e médios continuou ainda esquecida. O período imperial será marcado por um

ensino propedêutico secundário e privilégio de uma pequena parcela da população, ou seja, a elite.

Segundo Almeida (2001), após a independência brasileira em 7 de setembro de 1822, são redigidos planos visando uma nova política para a área educacional, porém essa nova política ficou só no papel e no plano das idéias. Com o Ato Adicional de 1834 houve a criação de sistemas paralelos de ensino em cada província, com o intuito de solucionar questões que eram centralizadas pela coroa anteriormente, que colocaram as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando-se a um projeto de escola pública nacional.

Identifica-se, assim, a falta de uma política sólida voltada para todas as classes sociais e não somente para a classe dominante, bem como uma ausência de preocupação com a formação do sujeito e com o currículo. Após 1870, o Ensino Médio ficou exclusivamente aos cuidados da iniciativa privada (ALMEIDA, 2001).

Pode-se analisar que a educação brasileira caminhava a passos muito lentos e que o ensino elementar era qualitativamente deficiente e muito precário. O ensino secundário era direcionado a uma pequena parcela da população que buscava o ensino superior. Foram criadas condições de expansão da rede privada, procurando, dessa forma, suprir as graves lacunas do ensino público provincial.

Segundo Almeida (2001), o ingresso na educação superior era privilégio para os filhos da elite, pois somente ela podia pagar escolas particulares para que seus filhos conseguissem o acesso ao ensino de qualidade.

Para a autora, pode-se dizer que, desde o Império, com toda a precariedade dos serviços educativos, já se percebia uma dicotomia no ensino que espelhava a realidade da sociedade. Percebe-se isso na divisão entre ensino de qualidade/conteúdo para as elites e ensino profissional para as classes pobres. Esse processo nos permite fazer uma ponte entre passado/presente no que tange ao que acontece na educação brasileira atual.

Na Primeira República houve uma nova tentativa de (re)estruturar o ensino médio, oferecendo uma formação básica para a cidadania e formação intelectual para todos. Mas, também essa tentativa ficou no discurso, privilegiando a elite.

A reforma de 1925 marcou, ainda segundo Almeida (2001), a passagem dos estudos fragmentários para os seriados, o que significou uma evolução para a escola secundária no país. Na verdade, desde o início, a política educacional demonstrava que a aprendizagem, conhecimento, crescimento do indivíduo, estão amarrados ao que o Estado deseja e impõe. Assim, o poder prevalece e a educação fica em segundo plano.

Com a reforma Francisco de Campos, em 1931, o curso médio adquire um caráter ainda mais propedêutico e enciclopédico, dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo (cinco anos de duração), correspondente ao ensino fundamental e o segundo ciclo (de dois anos) ao ensino médio (ALMEIDA, 2001).

A Reforma Capanema, de 1942, não representará nenhuma mudança quanto ao caráter propedêutico do ensino secundário, mantendo a organização do ensino secundário em dois ciclos e com a designação de Ginásio (1º. Ciclo), com duração de quatro anos e Colégio (2º. Ciclo) subdividido em clássico e científico. Para Almeida (2001), o intuito da Reforma Capanema era a preparação dos indivíduos mais capazes para assumir as responsabilidades e conduzir o país ao desenvolvimento, ficando para as massas a opção de se prepararem rapidamente para o mercado de trabalho. O governo decidia quem deveria estudar mais e quem deveria estudar menos.

Durante a década de 1950, houve duas tentativas de se tornar equivalentes o ensino propedêutico e o técnico, através da Lei Orgânica de 1942, dando oportunidades iguais para que os alunos dos dois cursos secundários pudessem cursar o ensino superior, já que, até aquele momento, o acesso a ele era restrito aos alunos que cursavam o ensino propedêutico.

Porém, conforme aponta Almeida (2001), é com a LDB 4024/61 que se estabelecerá a equivalência total entre os cursos secundário e técnico que, juntamente com o curso normal, passa a constituir o Ensino Médio. É importante lembrar que o objetivo de estabelecer a equivalência entre os cursos era de tirar da marginalidade o ensino profissionalizante em que foi colocado desde a sua criação, abrindo a possibilidade para quem o cursasse de ingressar em um curso superior.

Durante o período de 1964 e 1968, no bojo da Ditadura Militar brasileira observa-se um agravamento da demanda da população por vagas, tanto no ensino médio, como no ensino superior. Almeida (2001) lembra que é a partir do Golpe Militar de 1964 que a educação passa a ter um status de capital humano, graças aos investimentos estrangeiros no país. É a chamada tendência tecnicista que caracteriza esse período nacional-desenvolvimentista marcado pela formação de mão-de-obra técnica, rápida em nível de ensino médio para suprir as necessidades do modo de produção capitalista. O discurso na época era que o ensino médio deveria atender às massas, enquanto o ensino superior deveria ser reservado às elites.

Nesse período, também conhecido como Milagre Econômico, a educação não se voltava apenas para a preparação social e para a indústria, mas também para os mais variados ramos de atividades. Dessa forma, a Lei 5692/71 instituiu a reforma do ensino de 1º e 2º graus, tornando obrigatória a profissionalização no 2º grau a fim de conter a procura por vagas no

ensino superior. Outras duas mudanças provocadas pela LDB de 1971 foram à obrigatoriedade de ampliar o ensino de quatro para oito anos, articulando o antigo primário com o ginásial e a eliminação das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo.

O período da Ditadura Militar foi marcado por profundas turbulências no campo educacional brasileiro, tendo como desdobramento a insatisfação social e várias manifestações em prol da melhoria da qualidade do ensino, como as da Confederação de Professores do Brasil em 1981, aliada a outras entidades, que resultam na Lei Federal 7044/82.

Segundo Romanelli (2003), de 1920 até o período do Estado Novo (1937-1945) o governo brasileiro reproduziu escolas idênticas aos modelos de educação dos países desenvolvidos, na tentativa de solucionar o problema educacional. Acordos e convênios foram assinados nesse período, conhecido como “acordos MEC-USAID” (Ministério da Educação e “Agency for International Development–AID”). Porém, o que faltava eram recursos suficientes para a manutenção desse sistema escolar em nosso País. Surge, então, nesse mesmo período, uma corrente pró-alfabetização popular. O importante era saber ler, não necessariamente, entender o que era lido. Essa idéia, além de estar condizente com os recursos da União, era ainda tida como democrática.

Pode-se observar que o projeto de formar para o mercado de trabalho fracassou sacrificando escolas e alunos com medidas autoritárias e distanciadas da realidade.

Com a Constituição de 1988 inicia-se um processo de elaboração de uma LDB em dezembro de 1988 e aprovada em 20 de Dezembro de 1996, Lei n. 9394/96 que fixou as novas diretrizes e bases da educação nacional. Assim, a LDB n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, considerada ultrapassada, foi substituída pela LDB de 1996 que trouxe mudanças na legislação e inclusão da educação infantil como princípio primeiro da educação básica (ensino fundamental e médio).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, trouxe também uma nova orientação política e econômica para o país, readequação dos cursos profissionalizantes de ensino médio para o nível propedêutico de acordo com as necessidades do mundo do trabalho e evidência ainda, em seu texto, a nítida intenção de reduzir o papel do Estado no financiamento da educação a nível do ensino médio.

Para Almeida (2001):

Na história da educação brasileira, o nível médio sempre configurou-se como um ensino polêmico, de difícil enfrentamento, principalmente pela sua tradicional indefinição. Sempre oscilando entre as finalidades propedêutica e profissionalizante,

dependendo do momento histórico, este caráter dicotômico tornou-se clássico, dando origem a tentativas de superação desta situação através de algumas reformas (p.9).

As colocações da autora nos permitem observar todo um processo desorganizado e mal-sucedido de projeto educacional no nosso país para o ensino médio. Sobre essa questão também Ramos (2005) discute o processo de exclusão social perpetuado pelo caráter dicotômico do ensino médio brasileiro:

No ensino médio o problema da dualidade social e do trabalho se reproduz numa dicotomia crônica entre suas dimensões propedêutica e profissional, refletindo e gerando um processo de diferenciação e exclusão entre os estudantes que frequentam estes cursos, respectivamente (RAMOS, 2005, p.74).

Pode-se entender através desse breve contexto histórico traçado que a educação sempre manteve e mantém a diferenciação da educação para o pobre e para o rico, que essa dicotomia, ainda que triste, perdura até hoje.

Quando se fala em educação, podemos observar uma mudança de *conceito*, uma passagem do conceito de *qualificação para o trabalho* ao modelo de *competências para o trabalho*. As reformas que o ensino médio vem sofrendo têm como objetivo formar um novo tipo de trabalhador, um indivíduo que tenha competências para atender às demandas do mercado capitalista (CARDOZO, 2007).

Entendemos a necessidade de se formar o cidadão para o mundo do trabalho, mas abrimos um parêntese para refletir sobre que tipo de sociedade e cidadão queremos formar. Será somente um indivíduo dócil e adaptado para o trabalho? Ou pessoas capazes de reconduzir o país para a formação de um novo projeto de nação?

Dessa forma, entendemos que formar para a empregabilidade possui sua própria contradição que é formar para o desemprego:

Entretanto, formar para a empregabilidade pode significar também formar para o desemprego, numa lógica que transforma a dupla trabalho/falta de trabalho numa união inseparável, uma vez que a acumulação capitalista produz constantemente, em proporção à sua intensidade e à sua expansão, uma população excedente, supérflua e desprovida não só dos meios materiais de subsistência, mas dos meios de procurar trabalho (CARDOZO, 2007, p.159).

O atual quadro de estagnação da realidade educacional brasileira possibilita observar através de dados qualitativos que se está distante de atingir um padrão satisfatório em termos de qualidade do ensino (SEVERINO, 2000a).

O processo de alienação do profissional da educação é tão intenso que ele não consegue enxergar a realidade. Se por um lado a escola, enquanto instituição social do Estado, tem como objetivo reproduzir o sistema capitalista de produção, por outro lado ela gera sua própria contradição, e é onde os professores podem fazer o questionamento realizando um processo de reflexão e contribuindo para a superação dos problemas e entraves na sociedade como um todo.

Como pensar as condições de trabalho hoje dos docentes, em específico dos professores de história e geografia? Ou debater o aumento do número de vagas nas universidades públicas? Qual o perfil dos nossos professores do ensino médio público? Como entender as condições de trabalho a que os professores estão sujeitos? Em que contextos se inserem? Essas são questões que nos auxiliam na reflexão durante este trabalho.

Finalizando essa seção, é importante destacar que o processo de revisão da literatura é um trabalho árduo, mas de fundamental importância para o desenvolvimento de um trabalho científico, pois permite ao pesquisador conhecer e compreender como a discussão em torno do seu objeto de pesquisa está sendo trabalhada, contribuindo para a riqueza do mesmo. Apresentamos a seguir o referencial teórico que fundamenta nossa pesquisa.

3. Referencial Teórico

O referencial teórico utilizado neste trabalho fundamenta-se na teoria crítico-dialética. Nessa perspectiva consideramos a importância dos fatos históricos para compreender, analisar e refletir sobre a realidade dos professores quanto às suas condições de trabalho. No caso específico de nossa pesquisa, para entender as condições de trabalho dos professores de história e geografia do ensino médio público, inseridas em um contexto maior que é a sociedade capitalista.

[...] falar da dialética como método de investigação é, ao mesmo tempo, abordar um tema candente e relevante política, ideológica e teoricamente, e, contraditoriamente, expor-se a um conjunto de riscos dos quais o fundamental é o da banalização ou simplificação. (FRIGOTTO, 1994, p.71).

A teoria crítico-dialética é utilizada na educação não como se fossem regras universais e modelos a serem seguidos. A dialética materialista histórica não pode ser entendida como uma camisa de força, em que a teoria deve encaixar-se perfeitamente à realidade e/ou fenômeno estudado para não empobrecer a realidade e criar leis gerais e universais sobre os fenômenos.

Segundo Gadotti (1998), a dialética é contestadora e questionadora, ela se opõe ao dogmatismo e ao reducionismo, é sempre inacabada, superando-se constantemente. Assim, o método dialético de análise deverá apresentar os fatos ao leitor de forma que ele compreenda o fenômeno em sua totalidade e analise suas contradições. A dialética materialista histórica possibilita a compreensão da realidade (da origem ao fim do fenômeno), na busca de mudanças e transformações da mesma. Para Frigotto (1994), “a dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. (p. 75)

Assim, podemos analisar que os fenômenos e as coisas não são situações imutáveis, elas passam por um processo de mudança:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

A apreensão da realidade e o processo de conhecimento se dão na práxis, numa reflexão da realidade com objetivo de uma ação transformadora. Pois, não basta somente interpretar a realidade é preciso transformá-la, a teoria e a prática caminham juntas. Assim, a análise dos dados referentes aos professores de história e geografia busca interpretar a realidade com o intuito de poder trazer contribuições para o debate e a qualidade do ensino público no país, visando transformá-lo.

A teoria (conhecimento) e a prática (ação) no método de análise crítico-dialético são importantes para o estudo dentro do campo da educação, mas deve-se lembrar que as teorias não são leis universais a serem seguidas e sim guias que vão auxiliar o pesquisador no seu trabalho. Não existe prática sem ação e ação sem prática, em um movimento dialético, de reflexão da teoria, ação e prática. Assim, Gadotti (1998) afirma a existência de contradições específicas e particulares.

Na perspectiva crítico-dialética entende-se que com a divisão social do trabalho, nascimento do Estado, a família e a propriedade privada, a instituição escola é marcada pela desigualdade de educações, uma para os explorados e outra para os exploradores. Conseqüentemente o trabalho docente também sofreu as conseqüências e transformações da divisão social do trabalho. O ensino tem uma transição: em um primeiro momento é restrito à educação da elite, para depois garantir acesso universal às massas:

Nos últimos 20 anos, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar em todas as etapas do sistema um trabalho adequado ao nível do aluno. (ESTEVE ZARAGOZA, 1991, p.103).

Para Azzi (2002), no entanto quando se discute essa divisão provocada pela ordem do capital, devemos entender a educação pública como sendo uma política educacional que desvaloriza o professor e desrespeita o aluno.

Segundo Frigotto (1995),

[...] buscar entender adequadamente os dilemas e impasses do campo educativo hoje é, inicialmente, dispor-se a entender que a crise da educação é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da crise do capitalismo real deste final de século, no plano internacional e com especificidades em nosso país. Trata-se de uma crise que está demarcada por uma especificidade que se explicita nos planos econômico-social, ideológico, ético-político e educacional, cuja análise fica mutilada pela crise teórica. (p.78-79).

A divisão social do trabalho não só permitiu a divisão entre patrões e empregados, uma divisão entre ricos e pobres, numa análise mais geral, uma educação para o filho do rico e outra para o filho do pobre.

Gentili (1995) analisa, também a partir de uma abordagem crítica, os impactos das políticas neoliberais na educação, a formação técnica para o mercado de trabalho, o maniqueísmo social, o acirramento da competição, a questão meritocrática e a sociedade dual. Segundo o autor, “o Estado exerce a violência para garantir a violência do mercado”, (p.239) e para o neoliberalismo impor sua lógica implacável precisa de uma nova ordem cultural educacional:

[...] a ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula através de um conjunto medianamente regular e estável de medidas políticas de caráter e, ao mesmo tempo, através de uma série de estratégias culturais dirigidas a quebrar a lógica do sentido sobre o qual esta escola (ou este projeto de escola) adquire legibilidade para as maiorias. (1995, p.229-230).

Assim, consideramos necessária a elaboração de propostas coerentes que defendam uma educação de qualidade e, conseqüentemente, melhores condições de trabalho aos professores.

A política neoliberal aliada à entrada das organizações e capitais transnacionais no país provocou grandes mudanças no campo educacional. As mudanças não necessariamente foram boas, trouxeram certos desdobramentos e conseqüências negativas para a educação no campo político, pedagógico e administrativo.

Sobre a escola e o uso das novas tecnologias na educação, Libâneo (2007) salienta que é engano pensar que a *tecnologização do ensino* possa substituir a relação pedagógica convencional, pois sempre haverá lugar para a *escola* dentro da sociedade tecnológica e da informação, já que ela cumpre funções que não são providas por nenhuma outra instância. Entretanto, “naturalmente não se trata de resistir à utilização das mídias no ensino, mas de denunciar a exclusão do educador e de outras mediações relacionais e cognitivas no processo de aprendizagem”. (p.66). A princípio é necessário fazer da escola um espaço de síntese (análise crítica da realidade e atribuição de significados às mensagens dos meios de comunicação). No entanto “é sabido que os professores e especialistas de educação, ligados ao setor escolar tendem a resistir à inovação tecnológica e expressam dificuldade em assumir, teórica e praticamente, disposição favorável a uma formação tecnológica”. (p.67), havendo razões de âmbito cultural, política, social e condições de trabalho que geram essa resistência.

Entendemos, nesse sentido, que o uso de novas tecnologias no ensino não é ruim, muito pelo contrário, elas contribuem para o aprimoramento e formação tecnológica para o mercado de trabalho, aprendizagem, análise e solução de problemas, capacidade de pensar criticamente, etc. O que realmente faz a diferença é a intencionalidade do uso do recurso.

Os avanços tecnológicos e científicos, as mudanças no modo de produção capitalista e a globalização trazem transformações e conseqüências na educação, o que implica uma nova formação de professores e novas condições de trabalho. Assim, as propostas de educação são vinculadas aos interesses do capitalismo e é indispensável à correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional para se conseguir uma educação de qualidade e maior motivação por parte dos professores.

Para se ter um ensino de qualidade é preciso ter também professores de qualidade, no entanto, para isso, necessita-se de uma política de valorização docente. Como preparar o docente para o seu trabalho? Como demonstrar a dimensão da totalidade em que o problema educacional está mergulhado? Como despertar a práxis criadora, reflexiva e crítica? Qual a dimensão e o significado do trabalho docente? Libâneo (2007), fundamentado na perspectiva crítica da educação analisa os impactos das transformações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais na educação. Segundo o autor, a escola continua sendo uma instituição necessária à democratização da sociedade. Assim:

É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício freqüentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática. (2007, p.10-11)

O mundo globalizado acirra a competição, promove modificações dos padrões de produção e consumo em diferentes campos: econômico, político, social, ético e cultural. Essas mudanças e transformações são boas, mas também ruins, pois os benefícios são para uma minoria, sobrando para a maioria uma grande lista de exclusão social. Assim, também o trabalho do professor é afetado.

Como resgatar a motivação dos professores, sua identidade profissional e sua dignidade? Segundo Libâneo (2007):

Muitos pais já admitem que melhor escola é a que ensina por meio de computadores, porque prepararia melhor para a sociedade informacional. As questões de aprendizagem seriam resolvidas com a tecnologização do ensino. Desse modo, não haveria mais lugar para a escola e para os professores. (p.13).

Assim, podemos analisar o descrédito na figura do professor e da escola tradicional. Como entender qualidade de ensino, mudanças sociais e condições de trabalho, quando o mundo ao redor da sala de aula hoje é muito mais atrativo do que a própria sala de aula? Qual o peso das condições de trabalho na prática pedagógica dos professores e na percepção da relação entre escola-sociedade?

Segundo Cavaco (1991):

Proclama-se uma escola humanista, capaz de satisfazer as aspirações individuais e de facilitar a auto-realização, mas o sistema opera, antes de tudo, de forma a procurar satisfazer as necessidades econômico-sociais de formação e de encaminhamento profissional e social. (p.158).

Assim, na perspectiva crítico-dialética é preciso que os professores tenham em mente a dimensão e a importância social do seu trabalho para que possam aplicar uma práxis transformadora à sua ação e desvelar o político e o pedagógico num processo dialético. Não há mudança que não ocorra a partir do concreto, da realidade.

A análise do trabalho docente está situada no cotidiano da ação-prática docente. “É nessa particularidade, no cotidiano da ação docente, que encontramos evidências do saber e do fazer pedagógico do professor, que podem se manifestar como uma práxis em seus diversos níveis” (AZZI, 2002, p. 49).

Com base em Esteve Zaragoza (1999), quando este verifica a situação educacional da Espanha, podemos apontar que, também no Brasil, a “nossa sociedade e nossos professores precisam redefinir os valores em que acreditam, os objetivos por que trabalham e o tipo de homem que querem formar”. (p.21). Mas, este trabalho, porém, não é fácil. Pois, temos um conflito entre a sociedade e administração do ensino versus professores.

A sociedade e a administração do ensino acusam os professores de constituir um obstáculo ante qualquer tentativa de renovação. Os professores, por sua vez, acusam a sociedade e a administração do ensino de promover reformas burocráticas, sem na prática dotá-los das condições materiais e de trabalho necessárias para uma autêntica melhora de sua atuação cotidiana no ensino. (ESTEVE ZARAGOZA, 1999, p.22).

Entender a escola como uma instituição é um valor social importante. Os professores assumem, na maior parte das vezes, o discurso da política de desvalorização do ensino por

parte do Estado. A escola pode ser entendida como um espaço conservador e revolucionário ao mesmo tempo. Conservador por ser uma instituição mantida e gerida pelo Estado, logo ela representa e o legitima sendo um aparelho ideológico do Estado (AIE), e revolucionário, pois ela pode ser usada numa *esfera contra-ideológica*, a partir de ações de professores compromissados com o saber e reflexivos, despertando o senso crítico nos educandos (CONTRERAS, 2002).

A prática do trabalho docente é entendida, na visão crítica, como uma ação de inter-relações: professor, aluno, saber escolar e saber pedagógico, que se forem bem conduzidas podem levar a uma ação transformadora da realidade. No entanto, esse processo necessita de qualificação e compromisso do professor no ato pedagógico e exercício do seu trabalho. Para isso, é preciso que o professor tenha sensibilidade para captar as particularidades do dia-a-dia escolar e do ato pedagógico, percepção do seu trabalho, entendendo a prática docente como sendo uma prática de ação transformadora e compreendendo a dimensão do seu próprio trabalho, possibilitando ao professor uma leitura da sua realidade, o contexto em que está inserida e o que está por trás da realidade objetiva. Assim, Esteve Zaragoza (1991) indica que a situação atual dos professores é reflexo do processo histórico, das mudanças sociais e do mundo do trabalho, o que permite aos professores refletirem sobre o significado do seu próprio trabalho.

[...] a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social. (ESTEVE ZARAGOSA, 1991, p.95).

Esteve Zaragoza (1991) analisa que os professores não souberam redefinir o seu papel enquanto educador perante as transformações e mudanças históricas (processos de socialização dos alunos), e nem as autoridades responsáveis conseguiram traçar estratégias de adaptação e uma formação de professores mais eficaz:

A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável. (1991, p. 120).

Os professores em face às mudanças sociais ficam desamparados e perdidos e, quando são responsabilizados pelo fracasso educacional, se tornam vítimas do fenômeno chamado

mal-estar docente. Entretanto, é preciso também que eles estejam dispostos a aceitar essas mudanças:

A expressão mal-estar docente (*malaise enseignant*, *teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada. (ESTEVE ZARAGOZA, 1991, p.98).

É importante que os professores repensem os seus papéis dentro do seu contexto individual e como eles se inserem num contexto mais amplo, para que compreendam as novas dificuldades que lhes são apresentadas, pois é principalmente através dessa reflexão que os professores poderão traçar metas e objetivos quanto aos problemas educacionais para que possam visar melhorias das suas condições de trabalho.

Para Tardif e Lessard (2005),

Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes de escola, etc. (p.38).

O ato pedagógico é antecedido por outras ações e processos, tais como: formação docente, o trabalho e planejamento, a avaliação, a cultura do professor, seus valores, etc. Assim: “falar do professor e da professora implica referir-se também ao lugar que ele (ela) ocupa, na sociedade brasileira, entendida como representada pela família e pelo governo”. (WEBER, 1996, p.101).

O conceito qualidade de ensino na perspectiva dialética é entendido como uma construção histórica que é influenciada pelo âmbito político e econômico, ela está associada às idéias de competência técnica e política, o que remete à ação prática na análise da realidade social. Segundo Azzi (2002), “qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem” (p.56).

Quando discutimos qualidade do ensino logo pensamos como seria um bom professor e quais os elementos que podem caracterizar o professor diferenciado. Assim, o trabalho de Cunha (1989) é importante para analisarmos as mudanças da prática docente, o que seria, na prática, o bom professor, quais as qualidades e especificidades de sua prática de ensino. Mas, devemos lembrar que a idéia do que seja um bom professor é muito subjetiva, dependendo do julgamento de cada indivíduo e do contexto em que se insere. Assim, entende-se que a idéia de bom professor não significa *estritamente* qualidade.

O conceito de profissionalização também é abordado na perspectiva crítico-dialética e relevante em nossa pesquisa. Popkewitz (1997) discute a *profissionalização* do ensino nos Estados Unidos, como o termo é usado em textos sociais e políticos na literatura e as iniciativas de tentar aliar profissionalismo e reformas educacionais, o que nos permite fazer algumas comparações com a educação no Brasil hoje. Segundo o autor, no exercício do seu trabalho, os professores deveriam exercer a sua atividade com autonomia, integridade e responsabilidade. Assim,

[...] é necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores. (p.40).

Segundo Libâneo (2007), uma educação de qualidade deveria ter os seguintes objetivos: preparação para o mundo do trabalho (atender as demandas do mercado), formação para a cidadania crítica (formar um cidadão trabalhador capaz de fazer uma leitura crítica da realidade e transformá-la), preparação para a participação social (formação e engajamento em instituições sociais) e formação ética (elevar e exaltar os valores e atitudes através de uma educação transformadora), pois, “a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação”. (p.26).

Para isso, é preciso profissionais capacitados e motivados a desempenharem essa função dentro da instituição escolar, assim, a figura do professor é indispensável. Para que os professores possam transmitir aos alunos os significados da cultura e da ciência, é preciso que tenham condições de trabalho que possibilitem a eles, ajustar suas didática às novas realidades da escola e da sociedade.

As novas atitudes esperadas dos docentes envolvem a idéia do professor como mediador do conhecimento, o questionamento da realidade, para que os alunos possam compreendê-la e transformá-la, bem como o trabalho com a interdisciplinaridade no sentido de fazer com que os conteúdos e as disciplinas não sejam um saber fragmentado e descontextualizado, mas sim cheios de significados.

Reconhecer que as mudanças tecnológicas provocam impactos no campo da educação significa que “os professores não podem mais ignorar a televisão, o fax, que são veículos de

informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento” (LIBÂNEO, 2007, p.40).

Para Imbérnon (2006), é preciso adequar a educação a novas exigências e mudanças sociais para a formação de cidadãos e de uma sociedade mais democrática, plural, participativa, solidária, integradora, igualitária, intercultural, ambiental, etc:

É verdade que as inovações introduzem-se lentamente no campo educacional, mas, além dessa lentidão endêmica, não podemos ignorar outros fatores: o ambiente de trabalho dos professores, o clima e o incentivo profissional, a formação tão padronizada que eles recebem, a história profissional, a atomização e o isolamento forçado pela estrutura, a falta de controle inter e intra-profissional... (p.19).

Nesse mesmo sentido, Manacorda (1991) defende a importância da análise crítica para entender o contexto e a entrada das novas tecnologias como sendo uma adequação da nova ordem do mercado e do capital:

A análise marxiana pode ser um “modelo” de análise a se aplicar hoje em dia para descobrir não apenas o estado atual da tecnologia, mas também o processo contraditório que nela se desenvolve; para descobrir, por exemplo, a contradição entre o elevado nível tecnológico exigido ao moderno produtor, bem como sua condição social, e, assim, determinar as exigências de formação técnica, cultural e social a serem satisfeitas. (p.129).

A adequação da educação às novas exigências e mudanças sociais pressupõe reconhecer o professor enquanto um profissional da educação pois, Segundo Contreras (2002), “uma das idéias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo, uma das mais polêmicas é sua condição de profissional”. (p.31).

O conceito de profissionalização docente deve ser concebido, então, como práticas emancipatórias e não como as velhas práticas do passado. O professor deve desenvolver a práxis criadora para que possa conduzir a transformação da escola, no entanto, deve entender que ele é um dos atores principais do processo e agente de transformação, analisando o cotidiano para superá-lo.

Na visão crítica, o trabalho docente pressupõe não só competências e habilidades para o exercício do trabalho, mas também uma consciência da práxis transformadora, e não repetitiva e conservadora, portanto uma questão primordial para entender o universo pesquisado. “Pensar, pois, em qualidade de ensino é pensar também em qualificação docente, questão presente na problemática da democratização da escola pública, a esta extrapola as questões pedagógicas” (AZZI, 2002, p.58).

Segundo Libâneo (2007), “o exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas”. (p.43). Mas, como reduzir as barreiras sociais, culturais, intelectuais no processo de aprendizagem se a questão do tempo capitalista afeta o modo de produção da escola e os professores cada vez mais sem as devidas condições de trabalho?

Se há uma relação entre profissionalização e valorização da prática docente, Weber (1996) analisa que:

[...] a profissionalização do professorado vai necessariamente de par com a sua valorização, que inclui: condições de trabalho adequadas ao desenvolvimento de suas tarefas – livros, material pedagógico, salas com número razoável de alunos, comunidade envolvida - , capacitação em serviço e formação continuada, tematizando questões centrais da relação pedagógica e da escola como lugar de ensino e aprendizagem, estímulo ao seu enriquecimento cultural e, obviamente, remuneração compatível com a centralidade social, política e econômica de sua tarefa (p.117).

Para Libâneo (2007), “há muitas tarefas pela frente, entre elas, a de resgatar a profissionalidade do professor, redefinir as características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho” (p.49).

Nas palavras de Imbérnon (2006), equiparar o exercício da docência como uma profissão não é preencher e reivindicar privilégios frente a outras profissões, mas sim dignificar a profissão e o profissional. “Ser um profissional da educação significa participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca” (p.27):

O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular, uma parte do aparelho da sociedade que analisamos e que deve ser estudado observando a utilização que se faz dele e a função que desempenha nas atividades de tal sociedade. (p.26-27)

Para Tardif e Lessard (2005), estudar a docência como um trabalho se torna importante pelo contexto que os ofícios e as profissões humanas vêm adquirindo na organização socioeconômica do trabalho, a própria importância da docência hoje na sociedade, as imposições dos modelos educacionais pelo neoliberalismo e a questão da profissionalização do ensino com a análise do trabalho docente. Assim, “longe de ser uma

ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (p.17).

Se a docência é uma das profissões mais antigas, quando situada no contexto da organização do mundo do trabalho ela pode ser considerada uma das menos privilegiadas:

[...] muitos professores permanecem amarrados a práticas e modelos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia e costume, seja simplesmente porque não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para levá-las adiante. Enfim, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam (TARDIF e LESSARD, 2005, p.27).

Mas, porque estudar a natureza do trabalho docente? Para Manacorda (1991),

O trabalho ocupa um lugar central na proposta pedagógica marxiana e, como – no que se refere especificamente à pedagogia – é possível, talvez, com ou sem razão, iludir-se de que se sabe o que é ou possa ser ensino, é, no entanto, mais difícil ter ou acreditar ter uma idéia precisa sobre o que seja trabalho, apesar da secular experiência que dele se tem e, como, acima de tudo, não parece que o conceito preciso de Marx sobre o trabalho tenha sido compreendido por muitos, eis que compreender o que propriamente seja esse trabalho torna-se pressuposto para toda justa interpretação e colocação histórica da sua proposta. (p.43)

Não há como dissociar condições de trabalho, contexto escolar, sala-de-aula, gestão e formação de professores na perspectiva crítica. Assim, para Azzi (2002), a vivência demonstra que o professor imprime certa direção própria ao seu trabalho, pois ele é o responsável pelo processo ensino-aprendizagem e da educação:

A experiência de um professor de didática reveste-se de uma característica singular: o exercício da docência ao mesmo tempo em que se fala sobre ela, refletindo sobre o ensino com sujeitos que possuem Vicência escolar quer como alunos, quer como professores. Essa reflexão, acompanhada da ação, é, simultaneamente, contraditória e propulsora de questionamentos necessários a um desenvolvimento teórico-metodológico do fazer pedagógico (2002, p. 35).

Para Imbernón (2006) é preciso uma formação de professores capaz de dar elementos para entender, refletir, analisar as contradições da profissão a fim de promover mudanças e

transformações de nossas práticas e do contexto social em que os professores estão inseridos. Cunha (1989) analisa o cotidiano dos professores e o descreve como sendo o campo de efetivação do ato pedagógico, onde os professores colocam em prática suas idéias, valores e as relações e interações com o aluno e com a sociedade:

A análise sobre a educação de professores, seu desempenho e o trato do conhecimento parece de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. O estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação (1989, p. 32-33).

Entretanto, é preciso ter cuidado, pois não se pode reduzir o ato pedagógico somente ao ensino do professor em sala de aula. Na visão crítico-dialética o ato pedagógico é também uma prática política. E a reflexão da prática docente pode nos dar a consciência necessária para a mudança/transformação:

A prática supõe não apenas o domínio de um conhecimento profissional que se torna explícito ao encontrar situações inesperadas, ambíguas ou incertas, mas, além disso, o de um sistema valorativo que também começa a se tornar explícito, a desenvolver sua significação e a redefinir os limites do que se considera aceitável, quando se analisa o alcance social de suas próprias ações, ou quando se está em situações de dilemas ou conflitos valorativos para as quais os critérios existentes se mostram insuficientes. Nestes casos, torna-se evidente que a prática profissional reflexiva está guiada por valores profissionais que cobram autêntico significado não como objetivos finais que devam ser conseguidos como produto da ação, mas como critérios normativos que devem estar presentes e ser realizados no próprio desempenho profissional. (CONTRERAS, 2002, p.112).

Entendemos que o professor é um ser histórico e por estar na história, possui a sua própria história que é condicionada ou marcada pelo processo do contexto histórico. Pois, “o professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua histórica são fatores determinantes do seu comportamento humano” (CUNHA, 1989, p. 37). Nesse sentido, Weber (1996) vai questionar o papel do professor na sociedade, a constituição de sua identidade profissional e a reivindicação de uma escola formal de qualidade.

Nessa perspectiva crítica não há como analisar a educação sem analisar o contexto em que ela está situada na sociedade, no caso o capitalismo. Pois,

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este

seja analisado enquanto categoria geral – o trabalho – e em sua especificidade – a docência. (AZZI, 2002, p. 40).

Segundo Weber (1996),

Poucos são os estudos realizados no Brasil sobre o professor como profissional. É bem verdade que esta é uma linha que vem se desenvolvendo na Europa e nos Estados Unidos apenas a partir dos anos 80, e que privilegia seja a dimensão subjetiva do trabalho docente, na perspectiva da socialização secundária ou da socialização profissional, seja a análise da ação corporativa ou política de segmentos docentes, na direção da sociologia das profissões. (p.22).

O conceito *trabalho docente* deriva da categoria trabalho e a docência passa a ser vista e entendida como trabalho a partir da sua profissionalização. Assim, o trabalho docente desenvolve-se e transforma-se no cotidiano da ação prática e na reflexão sobre a ação. Para Tardif (2002), o saber pedagógico é o conjunto de saberes que o professor apreende durante a sua vida educacional:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (AZZI, 2002, p. 43).

Na perspectiva crítico-dialética o professor é um ser pensante não um objeto estático que somente executa ordens. Segundo Azzi (2002), “este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua” (p.44).

A prática docente se realiza no cotidiano escolar e é uma constante ação-reflexão-ação do seu trabalho. Assim:

[...] toda prática social é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidade); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e próprias à realidade em que situam (CARVALHO e PAULO NETTO, 1994, p. 59).

Consideramos importante que os professores pensem sobre sua prática de forma a desenvolver a capacidade crítico-reflexiva, pois o professor é elemento indispensável no processo de construção de conhecimentos sobre o ensino. Mas, para isso, é necessário que ele tenha condições de pensar o seu próprio pensar.

Pensar é mais do que explicar. Assim, Libâneo (2007) vai analisar que a profissão de educador passa por um momento de incertezas e forte pessimismo quanto à profissionalização e o profissionalismo:

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as conseqüências são inevitáveis: abandono da sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso (p. 90).

Entender o exercício da atividade de educador como uma profissão e não como sacerdócio (GADOTTI, 2003), significa um compromisso com um projeto político democrático e político pedagógico, mas nas palavras de Libâneo (2007), “é difícil aos professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, com a preparação profissional deficiente, com a baixa auto estima que vai tomando conta de sua personalidade” (p. 90).

Não basta, porém, somente reivindicar o termo “profissional”, é preciso também que os professores assumam alguns elementos importantes da profissionalidade, tais como: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional (CONTRERAS, 2002). A questão da autonomia incide na qualidade da prática docente. Faz-se necessário que o ato pedagógico perca seu caráter somente técnico. Assim, o ensino deve ser encarado como uma profissão de caráter reflexivo onde o professor tem papel de intelectual crítico:

Ao contrário do modelo de racionalidade técnica, no qual se entendia a ação profissional como externa a uma realidade alheia, o profissional reflexivo entende que ele faz parte da situação, por meio da qual deve entendê-la como configurada pelas transações realizadas com sua contribuição (p.111).

Reconhecer a docência como sendo um trabalho e uma profissão é importante para o debate da qualidade do ensino e condições de trabalho docente, pois “[...] o objeto do trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nevrálgicos para a compreensão de qualquer atividade profissional” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 35).

Equiparando a docência como qualquer outra atividade humana a análise do local de trabalho dos profissionais assume importância no estudo crítico das condições de trabalho.

O que diferencia o trabalho do homem dos animais é a capacidade de pensar, elaborar uma representação mental do seu trabalho antes de realizá-lo a fim de realizá-lo:

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 49).

É importante destacar que quando nos referimos às condições de trabalho não nos referimos somente à questão salarial, mas também à falta de recursos materiais e estruturais.

O ato pedagógico entendido enquanto profissão está sujeito a interesses de grupos políticos e jogos de poder dos que mandam na educação hoje. Assim a questão da autonomia do professor é importante na análise das condições de trabalho. Entender a autonomia dos professores sob esta ótica, segundo Contreras (2002), é reconhecer que ela está afetada ideologicamente e praticamente por uma lógica racionalizadora e mercadológica, impulsionada pela nova ordem do capital:

Esta lógica racionalizadora transcendeu o âmbito da empresa como âmbito privado e de produção, enquanto processo de acumulação de capital para invadir a esfera do Estado. Com efeito, o Estado se encontra diante da necessidade tanto de sustentar a acumulação de capital como de legitimar a si próprio e o processo de acumulação. Isto significa, por um lado, políticas de apoio à produção e, por outro, políticas de reprodutibilidade, estas últimas devendo cumprir a dupla missão de desenvolver uma mão-de-obra de acordo com as mesmas necessidades da produção, e de reproduzir e recriar a justificativa racionalizadora do mundo da produção mediante a ideologia da eficácia e da neutralidade tecnológica. (p.35).

Entendemos que a autonomia dos professores é um elemento importante para a compreensão do seu trabalho como profissionais da educação e as condições a que estão sujeitos no âmbito do seu trabalho, o que nos permite fazer uma reflexão sobre o papel do professor na educação hoje:

Uma particularidade importante da autonomia é que, na medida em que se refere a uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em que vive e atua como profissional esta nos remete necessariamente tanto a problemas políticos como educativos. Por conseguinte, o esclarecimento da autonomia é por sua vez a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de se conceber o docente, bem como as atribuições da sociedade na qual estes profissionais atuam. A importância do tema provém, portanto, de que, ao falar da autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação. O esclarecimento e o avanço na reconstrução do significado da autonomia profissional e de professores deve passar necessariamente por aí. (CONTRERAS, 2002, p. 25).

A entrada dessa ideologia do mundo do trabalho, acompanhando a ordem capitalista de ajustamento do ensino para formação de uma mão-de-obra barata e rápida traz, de acordo com a perspectiva crítico-dialética, efeitos prejudiciais. Não queremos afirmar que a formação tecnicista em si seja ruim, ela tem sua importância no campo educacional, mas também traz desdobramentos negativos quanto às condições de trabalho a que os professores serão submetidos, ao currículo escolar e conseqüentemente à perda de autonomia dos professores na realização de seu trabalho profissional, sem contar o controle sobre as tarefas do professor.

Dessa forma, os professores correm o risco de perder o sentido do seu ato pedagógico e das condições reais de sua prática:

O ensino, enquanto um ofício, não pode ser definido só de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência – novamente, como tudo em educação – define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade. Tampouco, porém, fica bem identificá-lo como um conjunto de aspirações e expressões de grande carga simbólica que perdem o sentido das condições reais de sua prática. (CONTRERAS, 2002, p.32).

Assim, é importante entender a autonomia profissional, os problemas do profissionalismo na educação, proletarização do professor, as diferentes formas de entender o que significa ser profissional da educação e as contradições e contrariedades da profissão, por meio do viés crítico-dialético.

Para Contreras (2002),

Da mesma forma que o profissionalismo, tanto como descrição ou expressão de desejo, constitui um debate vivo no seio da comunidade educativa, outro dos temas controversos é o da paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deteriorização daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal status. É esse fenômeno que passou a ser chamado de processo de proletarização. (p. 33).

De acordo com Contreras (2002), os professores deveriam gerar modos de resistência para reivindicação de seu status profissional. O primeiro passo seria reconhecer o professorado enquanto classe social e não como grupo; consciência de classe aqui pode ser equiparada à idéia de classe operária de transformação e mudança; segundo engajamento e militância política e terceiro deveriam lutar por melhores condições de trabalho não somente na parte da questão salarial, mas em outros campos como novas instalações, diminuição do número de alunos por sala, material didático, formação continuada, etc.

Para os professores, a perda do controle do seu próprio trabalho significa o roubo de suas funções intelectuais enquanto profissionais e intelectuais reflexivos-críticos. Mas antes de falar em autonomia é preciso que o professorado tenha consciência do seu papel social e político e entenda que a escola também desempenha uma função ideológica do Estado.

Esteve Zaragoza (1999) em seu texto já discutido anteriormente, nos oferece uma visão atual dos problemas que afetam os professores e nos fundamenta teoricamente, permitindo a realização de uma reflexão sobre qual o papel do professor nos dias de hoje, as causas e conseqüências do mal-estar docente e como encarar as transformações sociais. Para Esteve Zaragoza (1991), corre-se o risco de depreciar o trabalho do professor quando se atribui as causas dos problemas da sala de aula a ele, pois “trata-se de fenômenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional, provocando a emergência de uma crise de identidade que pode levar à auto depreciação pessoal e profissional” (p. 99).

A falta de apoio e de reconhecimento social do trabalho do professor é cada vez mais evidente. O mal-estar traz conseqüências desde a diminuição da motivação do professor no trabalho, doenças mentais e dificuldades na atuação profissional e ao abandono do trabalho.

A rápida transformação do contexto social modifica constantemente o papel social do professor, caso ele não consiga se adequar a essas novas exigências pode sofrer um desconforto ou mal-estar.

O referencial crítico-dialético na área da educação permite compreender que a formação profissional é de grande importância nesse processo de adequação e preparação do professorado para encarar as mudanças estruturais do contexto social. E se coloca como um grande desafio aos professores, o de viver vários papéis em um só.

É comum hoje, atribuir a responsabilidade não só pelo fracasso educacional, mas também a difusão de valores e conteúdos mínimos aos professores:

De fato a valorização do trabalho efetivo do professor em seu local de trabalho só se dá em sentido negativo. Se um professor faz um trabalho de qualidade dedicando-lhe maior número de horas além das que configuram sua jornada de trabalho, poucas vezes se valoriza expressamente esse esforço suplementar; não obstante, quando o ensino fracassa, às vezes por um acúmulo de circunstâncias ante as quais o professor não pode operar com êxito, o fracasso se personaliza imediatamente, fazendo-o responsável direto com todas as conseqüências. (ESTEVE ZARAGOZA, 1999, p. 34).

Se há algum tempo o professor era visto como o grande mestre, o detentor do saber e do conhecimento, era agraciado com status, valorização e reconhecimento do seu trabalho, o

educador mal-remunerado, isolado, humilhado pelos seus alunos e pela hierarquia, interiorizou sua condição e depreciou o seu próprio trabalho. Estabeleceu-se, assim, uma crise de identidade na qual os professores questionam o sentido do seu próprio trabalho, e inclusive a si mesmos. Nas palavras de Fountoura (1995), é o ficar ou ir embora da profissão.

A idéia de que “o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada” (ESTEVE ZARAGOZA, 1991, p.105), levou muitos professores a abandonarem a carreira docente e procurar amenizar suas dores e buscar a tão sonhada promoção social e reconhecimento profissional em outras áreas. Cavaco (1991) analisa que as contradições da prática e os maus resultados (problemas da sociedade) dedicados à escola geram um desconforto e mal-estar que provoca desconfiança no trabalho dos professores e uma crise de identidade profissional. Huberman (1995), em seu trabalho também já analisado anteriormente, considera que as experiências mal sucedidas da prática podem levar ao fim de um ciclo de vida profissional.

Tardif (2005, p.113-114) agrupa as principais causas da carga de trabalho dos professores:

- Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas, a dependência dos horários de transporte (em regiões distantes), a insuficiência de recursos financeiros são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países e, obviamente, no Brasil, pois eles tornam muito pesada ou difícil a carga de trabalho.
- Fatores sociais, como a localização da escola (em meio rural ou urbano, num quarteirão rico ou pobre, etc.), a situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência reinante no quarteirão, a venda de drogas entre crianças, etc.
- Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade das clientelas, a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc.
- Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício (regular, precário, por contrato, etc.), a diversidade das outras tarefas além do ensino (a recuperação, as atividades paradidáticas, a tutoria ou a disciplina, a supervisão, etc.), as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc.
- Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc.
- Enfim, há ainda os modos como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evita-los. Aqui temos que levar em conta a idade e o tempo de profissão dos professores, sua experiência, como eles enxergam seu papel e sua missão, seu sexo, pois as mulheres, que são a maioria do corpo docente, muitas vezes tem que encarar uma dupla tarefa, no trabalho e em casa, etc. (2005, p.113-114).

Esteve Zaragoza (1999) enumera as principais conseqüências do mal-estar docente:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implantação pessoal no trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflituosas.
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
8. Estresse.
9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.
10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
11. Neuroses reativas.
12. Depressões. (1999, p. 78).

A discussão do autor, considerado um dos clássicos da educação, permitiu observar mais detalhadamente o processo de mal-estar docente vigente na classe social do professorado, enriquecendo as análises dos dados.

A falta de recursos pode ser apontada como uma das causas da desmotivação dos professores, pois cada vez mais se exige do professor, voltando aos moldes da educação como vocação, uma verdadeira exploração e falta de reconhecimento do seu trabalho enquanto profissional da educação:

A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas. (ESTEVE ZARAGOZA, 1991, P. 106).

As relações de poder se inverteram no contexto educacional atual, se antes os pais acreditavam no trabalho do professor e davam respaldo a isso, os alunos possuíam mais deveres do que direitos; hoje os alunos possuem mais direitos do que deveres, o papel do professor foi diminuído, foi retirado dele o respeito e a imposição dos limites.

O desprestígio da docência é muito grande. Sempre que perguntado a uma pessoa qual a sua profissão, se esta responde que é professor, logo em seguida há um sinal de reprovação. Entendemos que se os professores não assumirem e defenderem o ato de ensinar como sendo uma profissão, não conseguirão o seu devido respeito perante a sociedade. O ato de ensinar deve ser fonte de prazer e de valorização e não de mal-estar.

A partir da utilização do referencial crítico dialético é possível entender que as condições de trabalho não são as únicas responsáveis pelos problemas com a qualidade do ensino, o trabalho docente não é só uma atividade, também significa status. Assim, as

condições de trabalho dos professores passam por elementos como: preparar aulas, tarefas escolares (trabalho elástico e invisível), atividades extracurriculares, aperfeiçoamento profissional, auxílio profissional (atuação conjunta com a coordenação pedagógica e professores), interação com os alunos (conhecendo suas histórias pessoais, quem são? De onde vêm?) e relação com os alunos (o que eles pensam dos professores e o que os professores pensam dos alunos). Os alunos mudam muito mais depressa do que a escola, assim é preciso adequar o contexto e as mudanças.

Os desafios são muitos, mas é preciso um esforço coletivo, pois dessa forma poderemos avançar no debate e, conseqüentemente, na melhoria do quadro educacional brasileiro.

4. Opção Metodológica

4.1. Caminhos Percorridos

Nesta seção apresentamos os caminhos percorridos na pesquisa e nossa opção metodológica. No primeiro tópico apresentamos o método da pesquisa, a opção pela abordagem qualitativa, bem como a importância da pesquisa de campo e bibliográfica. No segundo tópico caracterizamos os participantes e o local da pesquisa. No terceiro tópico descrevemos os procedimentos de coleta de dados. Por fim, no quarto tópico discutimos como foi desenvolvido o procedimento de análise dos dados.

4.2. Método, natureza e tipo de pesquisa

Um dos principais objetivos da ciência é averiguar a veracidade dos fatos, assim o que distingue o conhecimento científico do senso comum é a sua capacidade de analisar a realidade permitindo pensar possibilidades aplicáveis e/ou não aos fatos.

A condução de um trabalho de pesquisa é algo minucioso e delicado que exige um rigor técnico e metodológico na condução e execução da pesquisa tomando cuidado para não empobrecer a realidade. Para Demo (2001) a [...] pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõe (p.16). Assim, As idéias e análises devem estar amarradas com a metodologia e os referenciais teórico-metodológicos a serem abordados pelo pesquisador. Nesse sentido, a metodologia assume um papel muito importante, pois servirá de guia para o pesquisador.

Gil (1999) coloca que:

A formulação do problema, a construção de hipóteses e a identificação das relações entre variáveis constituem passos do estabelecimento do marco teórico ou sistema conceitual da pesquisa. À medida que estas tarefas são plenamente realizadas, o trabalho de investigação assume o caráter de um sistema coordenado e coerente de conceitos e proposições. O estabelecimento desse marco teórico, ou sistema conceitual, que deriva fundamentalmente de exercícios lógicos, é essencial para que o problema assuma o significado científico. Todavia, por si só, estas tarefas não possibilitam colocar o problema em termos de verificação empírica. Torna-se, pois,

necessário, para confrontar a visão teórica do problema, com os dados da realidade, definir o delineamento da pesquisa (p. 65).

Para Minayo (2000):

[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. A pesquisa científica objetiva responder questões, buscar soluções para os problemas. O método científico é o instrumento para auxiliar a compreender o mundo, portanto é o caminho para aquisição do conhecimento (p.12).

Considerando que os métodos de análise proporcionam as bases lógicas de uma investigação científica, pois este possibilita ao pesquisador definir suas estratégias e procedimentos na pesquisa, “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 1999, p.26).

No entanto, a opção por um método científico ou outro de pesquisa, depende de vários fatores, tais como: a natureza do objeto que se pretende pesquisar, dos recursos materiais disponíveis, da abrangência do estudo e das bases filosóficas e concepção de mundo do pesquisador.

A escolha do tema de pesquisa pelo pesquisador deve ser considerada um momento chave dentro do campo temático, pois a opção pelo tema está impregnada de subjetividade, isso significa que a escolha não é meramente por acaso. Para Severino (2000b), “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade (p.145)”.

Nesse sentido, optamos pelo método crítico-dialético neste trabalho, pois entendemos que ele nos permitiu uma maior aproximação do objeto de estudo, bem como uma análise mais real dos dados e interpretação da realidade, pois:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos (GIL, 1999, p. 32).

Entendemos que na concepção dialética da realidade nada acontece fora de um contexto social e histórico. Assim pensar a educação dentro de um contexto social pelo viés dialético significa poder visualizar possibilidades de mudança e transformações dentro da área da educação e da sociedade.

Demo (2001) entende que a pesquisa precisa ser um diálogo inteligente com a realidade. O conceito de diálogo na sua perspectiva pode ser definido como:

- a) Não é algo sempre solene, coisa de cinema e teatro, ou algo ritual e especial como é a necessidade de comunicação entre professor e aluno;
- b) Não é expressão dos consensos, da inteligência fácil e mecânica; é sempre também confronto, se for comunicação entre autores com idéias próprias e posições contrárias;
- c) Não se restringe a conversa, discurso, mas é sobretudo comunicação, com todos os seus riscos e desafios; não é apenas o fenômeno de indivíduos que se encontram e defrontam, mas a complexa comunicação de uma sociedade sempre desigual (p.36).

A pesquisa seguiu assim, o enfoque teórico do materialismo histórico dialético que analisa a realidade associada a uma concepção materialista de mundo e não separada da idéia do todo, mas inserida dentro de um contexto. Triviños (1987) coloca que:

Sobre as bases da dialética Hegeliana, mas rejeitando o conteúdo idealistas das mesmas, e colocando a concepção materialista do mundo, da história e do pensamento, e apoiando-se nas conclusões da ciência, Marx e Engels elaboraram o materialismo dialético. Neste sentido, o materialismo dialético não é só uma dimensão ontológica, mas também gnosiológica, já que estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas (p. 53).

Minayo (2000), ao falar dos aspectos metodológicos da dialética na pesquisa em educação analisa que não existe nada que seja eterno e fixo, e que a realidade está em constante conflito e contradições. Os pressupostos metodológicos crítico-dialéticos propõem que o mundo pode ser conhecido e que a matéria é anterior a consciência. Assim, todos os fenômenos são estudados como processos em constante movimento, subjetivos e históricos, caracterizados por mudanças tanto de ordem qualitativas quanto quantitativas.

Sobre o método dialético, Demo (2001) diz que:

A vantagem de posturas dialéticas está precisamente em colocar o questionamento não apenas no método, mas igualmente na própria realidade, até porque a ideologia não aparece só no sujeito, mas na realidade como tal, por ser histórica e prática. Não somente o método é dialético, sobretudo a realidade é dialética na substância. Por isso nela mesma se elabora o contrário, que leva à superação histórica (p.35).

O método dialético, conforme aponta Triviños (1987), é capaz de “[...] assinalar as causas e conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar, através da ação, um processo de transformação da realidade, que interessa” (p. 125).

Frigotto (1994) diferencia o método dialético do positivista e reconhece a sua importância em educação:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (1994, p. 81).

Nesse sentido, consideramos a opção por tal método importante na medida em que nos possibilita entrever as contradições nas falas dos entrevistados, o contexto sócio-econômico e político em que os professores estão inseridos e as possibilidades evidenciadas na fala dos professores de uma possível reflexão do seu trabalho que desperte mudanças e transformações em sua prática de ensino e compreensão do contexto educacional brasileiro, bem como uma mudança de postura política, mais engajada.

Feita a escolha pelo referencial metodológico foi preciso realizar um levantamento bibliográfico mais detalhado. O levantamento bibliográfico se torna então uma fase importante da pesquisa, em que fazemos a escolha do material, bem como as delimitações do foco da pesquisa e os caminhos a percorrer, estratégias, planejamento, organização e execução. Vale ressaltar que o levantamento bibliográfico acompanha todo o processo da pesquisa, exigindo do pesquisador a busca constante por novas informações e dados.

A importância da pesquisa bibliográfica é entendida por Gil (1999), como sendo:

[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (p.65).

Antes de sair a campo o pesquisador pode optar por ter um contato prévio com a literatura já produzida sobre o tema de sua pesquisa, para que possa compreender melhor a realidade estudada, contudo essa é uma opção e não uma regra geral, particularmente quando se consideram propostas de pesquisas qualitativas de base fenomenológica.

Em nossa pesquisa, entretanto, consideramos fundamental já ter acesso a uma parte da literatura sobre o tema estudado, o que nos permitiu elaborar o roteiro de questões para as entrevistas, bem como, durante e após a pesquisa de campo, retornar para a pesquisa bibliográfica, buscando novos olhares para a interpretação dos dados coletados. Assim, podemos dizer que a pesquisa foi desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica e a de campo, submetendo-se os dados coletados a uma análise qualitativa.

De acordo com Triviños (1987), os enfoques qualitativos de pesquisa baseiam-se, fundamentalmente, na fenomenologia e no marxismo. Assim, temos duas abordagens na pesquisa qualitativa, que correspondem a concepções ontológicas e gnosiológicas específicas para se investigar e compreender a realidade: a) as abordagens *subjetivista-compreensivistas*, fundamentadas nas idéias de Schleiermacher, Weber, Heidegger, Marcel, Husserl e Sartre entre outros, que privilegiam os *aspectos consciências*, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, da relevância dos fenômenos de acordo com os significados que os mesmos apresentam para o sujeito) e b) as abordagens *crítico-participativas* com visão histórico-estrutural-dialética da realidade social que partem da necessidade de conhecer (por meio de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos. Essa abordagem se fundamenta em Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas, sendo tal enfoque o que adotamos em nosso estudo.

A abordagem qualitativa não privilegia, portanto, um modelo único de fazer ciência, pois cada realidade possui a sua própria especificidade. Descrever, compreender e explicar são relações importantes dentro da pesquisa qualitativa, a relação do micro com o macro, do específico e o geral, as diferentes concepções de mundo na busca de resultados que possam significar mudanças e transformações da realidade.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa possui cinco características: as informações são obtidas através do contato direto do pesquisador com o fenômeno a ser observado, os dados coletados pelo investigador têm caráter descritivo, os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que pelos resultados propriamente ditos, a análise dos dados é realizada de forma indutiva e compreender o significado que os indivíduos pesquisados atribuem as suas experiências.

Entendemos que ao fazer pesquisa, uma coisa é clara: não existe neutralidade científica por parte do pesquisador, mas deve-se procurar manter fiel ao fazer científico, tentando evitar que os preconceitos e crenças possam distorcer a pesquisa. No entanto,

devem-se considerar os limites e os riscos da abordagem qualitativa em educação, a falta de compreensão e definição do referencial teórico pode levar o investigador a uma reflexão exaustiva na tentativa de dar conta de todo o universo que os dados da pesquisa proporcionaram, perdendo assim o foco inicial da mesma.

Ao contrário da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa não se preocupa com representações meramente numéricas:

Na investigação qualitativa a fonte *direta* de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.47).

Uma vez explicitados o método, a natureza e o tipo de pesquisa adotado, passamos a descrever o local e os participantes da pesquisa.

4.3. Local e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que recebe muitos professores de outras cidades, os quais denominamos de “professores itinerantes”; professores que precisam se deslocar de uma cidade e/ou escola para outra. Nessa perspectiva, consideramos itinerantes tanto os professores que têm vínculo de cargo efetivo com a rede de ensino em mais de uma escola, cidade, como os profissionais que, independente do grau de vínculo que possuem com as escolas precisam se deslocar para trabalhar.

A questão da itinerância é importante nesse estudo devido a suas implicações e relações com o trabalho do professor, com a qualidade do trabalho e do ensino, fazendo com que os professores tenham que sair de suas cidades para irem trabalhar em outros municípios próximos ou distantes, deixando para trás família e amigos.

Outra questão ligada a itinerância é a diminuição do número de aulas de história e geografia no ensino médio público, o que obriga os professores a lecionarem em mais de uma, duas, três ou quatro escolas para poderem completar a sua carga horária de trabalho.

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais da rede de ensino público do Ensino Médio, uma no centro da cidade, considerada de classe média³, e uma localizada na periferia, freqüentada pelas camadas populares⁴. A escolha das escolas teve como objetivo analisar as duas realidades, sendo o foco da pesquisa os professores de história e geografia. Chamaremos de Escola “A” a de localização geográfica na periferia e de Escola “B” referente à de localização central.

A escolha do local e dos participantes da pesquisa é uma etapa importante na definição e delimitação do projeto. Moroz e Gianfaldoni (2002) entendem que:

Qualquer que seja o tipo de pesquisa a realizar, uma das decisões a tomar refere-se aos *sujeitos*: quem são elas (crianças numa determinada disciplina, professores alfabetizados, professores universitários, etc.); que características devem ter (professores que tenham participado de formação em serviço, que tenham, no mínimo cinco anos de experiência, que trabalhem em duas escolas diferentes, por exemplo). Convém ressaltar que as características relevantes do sujeito praticamente estão dadas pelo problema de pesquisa e pelo plano de análise; retomando-se estes dois aspectos, têm-se os critérios de identificação dos sujeitos que deverão participar do estudo (p.62-63).

Nesse sentido, considerando nosso problema de pesquisa, foram definidos como participantes da pesquisa dez professores, sendo quatro da escola “B” e seis da escola “A”. Dentre esses professores sete são mulheres e três homens.

Como o foco de nossa pesquisa eram os professores das disciplinas de história e geografia do ensino médio, fizemos o levantamento de dados e verificamos que na *Escola A* havia três professores ministrando a disciplina de história e três professores na disciplina de geografia. Na Escola B constatamos a presença de três professores ministrando a disciplina de história e apenas um professor ministrando a disciplina de geografia. No total contávamos, portanto, com o número total de dez professores e todos concordaram em participar da pesquisa.

3. Consideramos a escola “B” como localizada geograficamente em um local mais privilegiado e central da cidade, onde a maior parte do público que a freqüenta é oriunda da classe média (principalmente filhos de pequenos comerciantes, funcionários públicos e profissionais liberais).

4 Classificamos a escola “A” como localizada geograficamente em uma área periférica da cidade, próximo aos conjuntos habitacionais populares, essa região é habitada por muitos nordestinos que migram para a cidade para poderem trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar, bem como pela população de baixa-renda.

4.4. Procedimentos de coleta de dados

O levantamento de material e pesquisa bibliográfica são processos que acompanham toda a pesquisa. A busca por novas fontes bibliográficas é constante, haja vista, as mudanças e transformações que ocorrem a cada dia na ciência e nas relações humanas. Assim, o nosso levantamento bibliográfico contou com pesquisas na base de dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Revista Brasileira de Educação, Revista Educação e Pesquisa da Universidade de São Paulo (USP), Revista Educação & Sociedade, além de levantamento dos clássicos em educação, e busca no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O levantamento bibliográfico deve ser feito de maneira minuciosa e criteriosa. Severino (2000b) entende que:

A bibliografia como técnica tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares, segundo critérios, tais como autor, gênero literário, conteúdo temático, data etc. Dessa técnica resultam *repertórios, boletins, catálogos bibliográficos*. E é a eles que se deve recorrer quando se visa elaborar a bibliografia especial referente ao tema de trabalho. Fala-se de bibliografia especial porque a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessam especificamente ao assunto tratado (p.77).

Realizado o levantamento bibliográfico inicial, o próximo passo foi o trabalho de leitura e documentação do material. A partir das leituras e conhecimento do material levantado, elaboramos um roteiro por eixos temáticos referente ao problema da pesquisa.

Após levantamento, leitura e classificação do material bibliográfico inicial o próximo passo consistiu em elaborar um roteiro semi-estruturado para que servisse de guia nas entrevistas com os professores de história e geografia.

A elaboração do roteiro de entrevista foi realizada a partir das leituras dos materiais levantados nas bases de dados, o que nos permitiu compreender o que estava sendo discutido em torno do nosso problema de pesquisa. O contato com essas pesquisas e clássicos nos possibilitou verificar os caminhos e meios pelos quais as pesquisas em educação se encaminhavam, o que contribuiu para que nós pudéssemos definir e delinear os caminhos a serem percorridos e analisá-los, bem como traçar o nosso próprio roteiro de entrevistas de acordo com as nossas necessidades e objetivos, que no caso eram as condições de trabalho dos professores de história e geografia do ensino médio público.

Definimos e elaboramos então o roteiro para as entrevistas semi-estruturadas em 4 tópicos ou categorias:

1. Caracterização;
2. Escolha Profissional;
3. Condições de trabalho;
4. Prática docente.

Dentro de cada tópico/categoria elaboramos questões pertinentes que nos proporcionassem melhor explorar a fala do entrevistado a fim de conhecer melhor quem são os professores de história e geografia do ensino médio público, o porquê de sua escolha profissional, se realizam cursos de formação continuada, como analisam e enfrentam as suas condições de trabalho, se acumulam cargos, há quanto tempo lecionam, que análise o professor faz da educação hoje, se ele compreende a educação dentro de uma lógica global capitalista, se o professor vê sua atividade como uma profissão ou como uma mera vocação, como e onde prepara suas aulas, corrige trabalhos e provas, a questão do tempo para o professor (que chega a sacrificar parte do seu descanso com trabalhos extra-classe), qual a sua metodologia de trabalho em sala de aula.

Em nosso primeiro contato com as escolas procuramos a direção e coordenação pedagógicas para nos apresentar e solicitar a autorização para a pesquisa. Apresentamos nosso projeto e procuramos saber da possibilidade de realizarmos as entrevistas junto aos professores de história e geografia do ensino médio.

Na escola “A” nos informaram que primeiro iriam conversar com os professores para saber se concordariam ou não em participar da pesquisa, o que demorou cerca de uma semana. Tivemos uma resposta positiva para a realização do trabalho e então entramos em contato com os professores para explicar o projeto e agendar as entrevistas.

No primeiro contato com a direção da escola “B” fomos prontamente autorizados a realizar a pesquisa. A diretora nos levou para a sala dos professores para que conversássemos com os docentes que estavam presentes. Assim, conversamos e explicamos o projeto para todos que estavam na sala, inclusive os professores que não eram das disciplinas de história e geografia.

Realizadas as formalidades e os primeiros contatos, partimos então para a pesquisa de campo propriamente dita.

As entrevistas foram realizadas principalmente na sala dos professores (70%), mas também no pátio, biblioteca, sala de aula, sempre no intervalo entre uma aula e outra, ou aula vaga dos professores e uma na casa de um professor, pois esse considerou que ficaríamos

mais à vontade para conversar. Os dados referentes ao local das entrevistas podem ser visualizados na Figura 1.

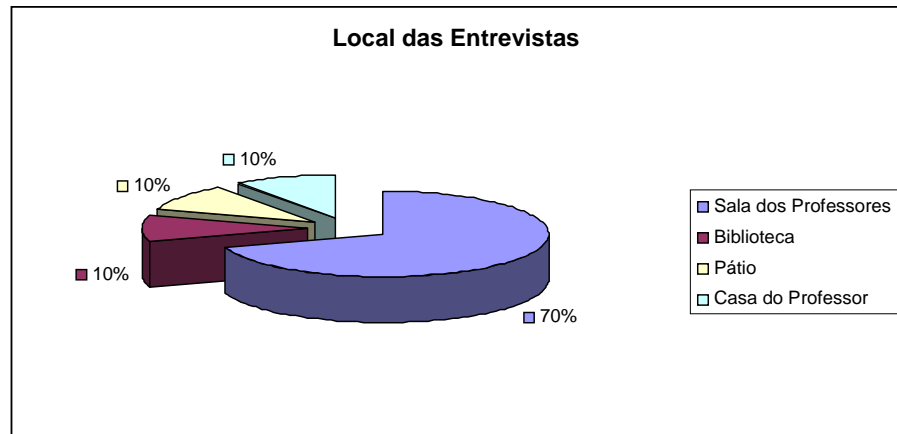


Figura 1. Local das entrevistas.

A coleta dos dados foi realizada através do uso da técnica do gravador e anotações durante as entrevistas. Ao se referir às contribuições da técnica do gravador, Queiroz (1991) afirma ser este um meio mecânico que permite um afastamento do pesquisador e de sua subjetividade na coleta de dados, o que possibilita informações muito mais próximas da realidade, sem as distorções trazidas pelas emoções dos estudiosos e também em alguns casos não inibe os entrevistados de falarem o que pensam sobre determinado assunto, pois o gravador chega a passar despercebido. Porém, no momento em que o estudioso se volta para o aproveitamento do material que colheu, a subjetividade e as suas emoções se tornam fundamentais (p.94).

As entrevistas foram acontecendo de acordo com o roteiro pré-estabelecido, característica da entrevista semi-estruturada, o que não impediu que explorássemos outros pontos que as discussões permitiam, de acordo com o andamento da entrevista. Para Triviños (1987):

[...] a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como situações de dimensões maiores (p.152).

A princípio não delimitamos tempo para a duração das entrevistas, essas variaram de acordo com o tempo disponível de cada professor e a vontade de falar, pois sempre procuramos deixar o entrevistado à vontade para responder e colocar o que pensava sobre

cada item perguntado. Assim, essas conversas duraram, em média, sessenta minutos e foram gravadas em forma de áudio e, posteriormente, transcritas de forma literal, sem alterar a expressão lingüística de cada professor entrevistado, sempre com a autorização para gravação de suas falas.

A técnica da entrevista para Triviños (1987) é um importante instrumento de coleta de dados e informações para o pesquisador:

Algumas pessoas não familiarizadas com a gravação das entrevistas afirmam que o gravador inibe o informante. Isto talvez seja verdadeiro no começo do trabalho. Mas rapidamente qualquer sujeito faz caso omisso desse aparelho e atua espontaneamente. Devemos considerar também que o informante, geralmente, não é uma única pessoa, senão várias. Seus pontos de vista são examinados à luz de várias perspectivas individuais, de grupo e de informações histórico-culturais além dos suportes teóricos do investigador (p.148).

Gil (1999) entende que a técnica de entrevistas ao mesmo tempo em que traz uma grande vantagem para o pesquisador, pois ela é uma forma de interação social importantíssima, possui também algumas limitações. As vantagens são:

- a) Não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever;
- b) Possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado;
- c) Oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;
- d) Possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas. (1999, p.118).

As limitações apontadas por Gil (1999) são:

- a) A falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas que lhe são feitas;
- b) A inadequada compreensão do significado das perguntas;
- c) O fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes;
- d) Inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos;
- e) A influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado;
- f) A influência de opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado;
- g) Os custos com o treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas. (p.119).

Conhecidas as vantagens e limitações da técnica de entrevistas, a opção pela entrevista semi-estruturada permitiu maior interação entre o pesquisador e os pesquisados, o que

facilitou o direcionamento da entrevista, bem como a busca por respostas mais claras e objetivas.

Durante as entrevistas tivemos algumas interferências externas, no caso, quando essas eram realizadas na sala dos professores. Quando alguma pergunta se tornava provocativa, outros professores opinavam sobre as respostas do colega entrevistado, professores esses de outras disciplinas que não eram nossos sujeitos de pesquisa. Tal situação se torna um dado para reflexão na pesquisa, pois quanto às questões relativas às condições de trabalho, análise da educação, prática docente e qualidade do ensino estes docentes possuíam um discurso politizado, o que nos levou a pensar se também teriam uma prática pedagógica mais crítica, confirmando nossa percepção de que a precariedade das condições do trabalho docente não se restringe aos professores de história e geografia.

Destacamos também que durante o processo de coleta de dados presenciamos algumas situações interessantes, como participação em dois HTPC's (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) em uma das escolas, em que tivemos a oportunidade de observar o que era discutido pelo grupo, espaço esse que deveria ser dedicado à reflexão de ações, troca de experiências, bem como de discussão dos problemas estruturais da educação e qualidade do ensino público. Assim, observamos que nesse momento de reflexão escolar não estavam sendo discutidas as reais necessidades da escola e dos professores, como troca de experiências, problemas dos alunos e etc. Esse momento pedagógico estava sendo utilizado para o aprendizado da língua japonesa, pois a escola estava participando do projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sobre os 100 anos da Imigração Japonesa para o Brasil.

4.5. Análise dos dados

As categorias de análise foram definidas de acordo com o agrupamento *a priori* na montagem do roteiro, o que acabou reforçando a manutenção destas após a realização, transcrição e leitura flutuante das entrevistas. Sobre a caracterização dos professores trabalhamos com dados mais quantitativos, enquanto que nas outras categorias de análise utilizamos uma abordagem qualitativa dos dados. Assim, a análise dos dados foi dividida e estruturada em quatro categorias.

A categoria **Caracterização** serviu para que pudéssemos caracterizar o perfil dos professores entrevistados, sendo formada pelo agrupamento de subcategorias como: Idade,

sexo, estado civil, disciplina ministrada, formação em instituição pública ou privada, formação continuada.

A categoria **Escolha Profissional** foi constituída pelo agrupamento das subcategorias: influências na escolha pela carreira docente, família, fator econômico, exemplos de professores que marcaram sua história educacional.

A categoria **Condições de Trabalho** resultou do agrupamento das subcategorias: precarização, acúmulo e excesso de trabalho, classe, itinerância, salário, progressão continuada, ciclo profissional, qualidade, recursos pedagógicos.

Finalmente, a categoria **Prática docente** resultou do agrupamento das subcategorias: motivação, autonomia, influência, capacitações/ reciclagem, formação inicial, desvalorização, socialização das responsabilidades e saberes docentes. Essas categorias e subcategorias utilizadas na pesquisa podem ser visualizadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2- Categorias e subcategorias de análise

Categoria	Subcategoria
Caracterização	Idade, sexo, estado civil, disciplina ministrada, formação em instituição pública ou privada, formação continuada.
Escolha Profissional	Influências na escolha pela carreira docente, família, fator econômico, exemplos de professores que marcaram sua história educacional.
Condições de trabalho	Precarização, acúmulo e excesso de trabalho, classe, itinerância, salário, progressão continuada, ciclo profissional, qualidade, recursos pedagógicos.
Prática docente	Motivação, autonomia, influência, capacitações/reciclagem, formação inicial, desvalorização, socialização das responsabilidades e saberes docentes.

Fonte: Dados das entrevistas realizadas em 2007 pelo pesquisador.

Após a organização das categorias e subcategorias de análise de acordo com a leitura fluente dos dados, apresentamos a seguir os resultados e a discussão dos dados da pesquisa.

5. Resultados e Discussão dos Dados

Nesta seção organizamos os resultados e discussões dos dados conforme as categorias de análise: caracterização, escolha profissional, condições de trabalho e prática docente, visando proporcionar uma melhor compreensão da resposta ao nosso problema de pesquisa e objetivos.

5.1. Caracterização

A caracterização de um grupo social varia de acordo com o contexto social em que é inserido, bem como com as subjetividades de cada indivíduo. Pimenta (2000) e Arroyo (2001) apontam a necessidade de caracterizar e traçar o perfil dos professores como uma variável importante na análise da qualidade do ensino e construção identitária da profissão e do ofício de professor.

Arroyo (2001) entende que:

A imagem que possuímos e nos possui como categoria, as características sociais que nos definem têm a ver com os limites materiais e culturais da origem social a que a maioria pertencemos. Poderíamos pensar se nossa herança social e cultural tem influência nas aspirações profissionais, na socialização que nos levou ao magistério e nele nos mantém. Ser mestre-escola não foi nem é algo com que se identificam camadas sociais que têm outras condições materiais e outro universo cultural. Ser professora, professor, projeta uma determinada cosmovisão que está incorporada a esse ofício. A condição de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas é possível. Essa condição está presente na socialização das imagens profissionais e das posições que projetamos como possíveis (p.126).

Segundo Mascarin (1999):

Podemos dizer que a realidade sócio-política e econômica brasileira, na atualidade, exige a presença de um professor com um compromisso pedagógico que aponte para a transformação da sociedade e a construção de um aluno cidadão pleno, que seja capaz de intervir nos movimentos sociais e mudar os rumos da história da nação (p.98).

Nesse sentido nos perguntamos: Como ser um professor reflexivo hoje em dia? Como torná-lo sujeito da transformação na escola e na sociedade? Entendemos ser necessário, em

primeiro lugar, conhecer os professores, seu perfil e seu cotidiano de trabalho (TARDIF e RAYMOND, 2002).

Para melhor compreensão e clareza quanto aos participantes de nossa pesquisa, optamos por apresentar seu perfil em figuras e tabelas.

Como podemos observar na Figura 2, ao todo foram entrevistados 10 professores, sendo cinco da disciplina de história e cinco professores ministrando a disciplina de geografia. Todos os professores solicitados para a pesquisa foram entrevistados de acordo com o tempo e os dias disponíveis, que precisaram ser conciliados também com os horários do entrevistador.



Figura 2. Total de professores divididos por disciplinas.
Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Podemos observar um baixo número de professores ministrando as disciplinas, pois temos acompanhado uma diminuição gradativa do número de aulas de história e geografia no ensino médio público, o que obriga os professores a complementarem sua carga horária de trabalho com aulas no ensino fundamental.

A LDB n. 9394/96 tem como uma de suas bases à educação para a cidadania. Nesse sentido, disciplinas de história e geografia são fundamentais para a reflexão dos processos sociais, bem como o convívio em sociedade. Dessa forma, como podemos pensar uma educação para a cidadania, se a cada dia observamos a diminuição do número de aulas das disciplinas de história e geografia do ensino médio público? Que educação é essa voltada para a cidadania? (ROMAN, 1999).

Na Figura 3 apresentamos o número de professores ministrando as disciplinas de história e geografia na escola A, ou seja, três professores de história e três professores de geografia.



Figura 3. Número de professores ministrando as disciplinas de história e geografia na Escola A.

Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Ao analisar a formação dos professores de história, Basso (1994) observa que cerca de 49% deles possuem curso de graduação em história como primeiro curso universitário e os 51% restantes cursaram: Ciências Sociais (28%), Estudos Sociais (13%), e os demais licenciaturas como Pedagogia, Geografia e Filosofia e dois professores que cursaram Direito como primeira graduação. No caso dos professores entrevistados em nossa pesquisa, podemos observar que todos possuem a graduação e licenciaturas específicas em suas áreas de atuação.

Na Figura 4 visualizamos o número de professores ministrando as disciplinas de história (um professor) e geografia (três professores) na escola B.



Figura 4. Número de professores ministrando as disciplinas de história e geografia na Escola B.

Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Quando se discute a qualidade do ensino, não é possível deixar de associar a esta subcategoria, a idéia de qualificação docente (AZZI, 2002). Assim, o perfil do professorado estudado quanto à formação continuada é a que se segue. Cinco dos dez professores entrevistados possuíam formação básica, um professor relatou possuir três graduações, três professores tinham duas graduações e um possuía mestrado *Stricto Sensu*. Esses dados podem ser visualizados na Figura 5.

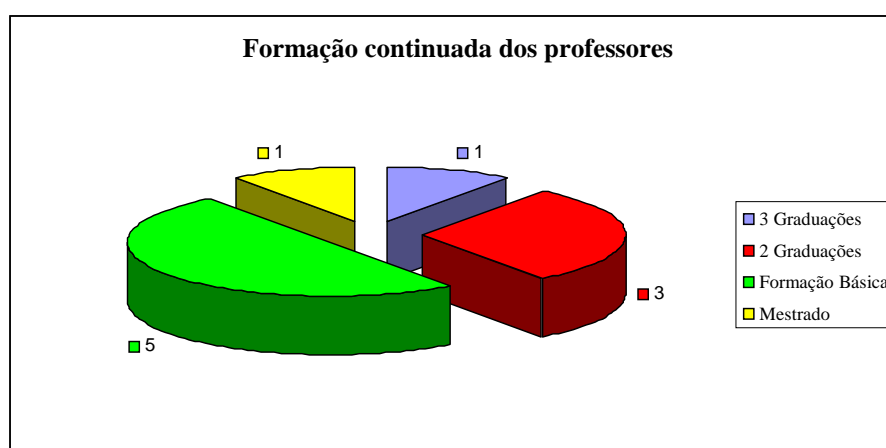


Figura 5. Formação continuada dos professores.
Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Com base em tais dados podemos constatar que a metade dos professores entrevistados possui somente formação inicial básica, o que demonstra um baixo nível de qualificação dos professores nas duas escolas entrevistadas. O que também pode ser observado no trabalho de Barros, Mendonça e Blanco (2001), que analisam a baixa qualificação dos docentes no Brasil e em dados do INEP/MEC sobre as estatísticas dos professores no Brasil de 2003. Será que a baixa qualificação dos professores da rede estadual de ensino se deve às condições de trabalho e salário? Até que ponto as condições de trabalho têm desestimulado os professores a investirem em suas carreiras? (HUBERMAN, 1995).

O processo de formação de um professor é contínuo, ele não se encerra na formação inicial, mas se estende por toda vida profissional:

A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação) o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho (RIBAS, 2000, p. 38).

Para Nóvoa (1997), a busca por novos conhecimentos deve ser entendida numa perspectiva de reflexão crítica sobre as velhas práticas educacionais que possibilite aos professores (re)construírem sua identidade profissional ou resgatarem essa identidade esquecida pela sociedade e pelo Estado:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (1997, p.25).

A Figura 6 evidencia o número de participantes da pesquisa, ou seja, quatro professores da escola A e seis professores da escola B.



Figura 6. Número de participantes da pesquisa.
Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Quanto à classificação dos participantes da pesquisa por sexo, a Figura 7 evidencia que contamos com um grupo de professores predominantemente feminino, composto por sete mulheres e três homens. Podemos observar ainda o predomínio das mulheres na profissão docente, embora o ato pedagógico atualmente não se restrinja somente às mulheres. Ainda são freqüentes as justificativas de que a educação é muito ligada à figura das mulheres por elas terem sido as primeiras educadoras, possuindo o “perfil natural” para lidarem com crianças, o que resulta no preconceito histórico na sociedade de que ser professor é atividade relativa ao sexo feminino (GADOTTI, 2003).

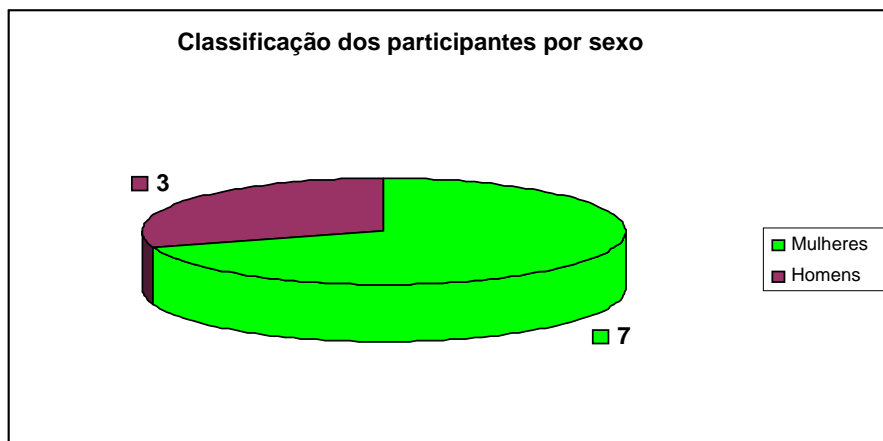


Figura 7. Classificação dos participantes por sexo.
Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Do número total de professores que participaram da pesquisa, constatamos que apenas três professores residiam na cidade em que a pesquisa foi realizada, enquanto sete professores residiam em outras cidades (itinerantes), conforme apresentado na Figura 8.

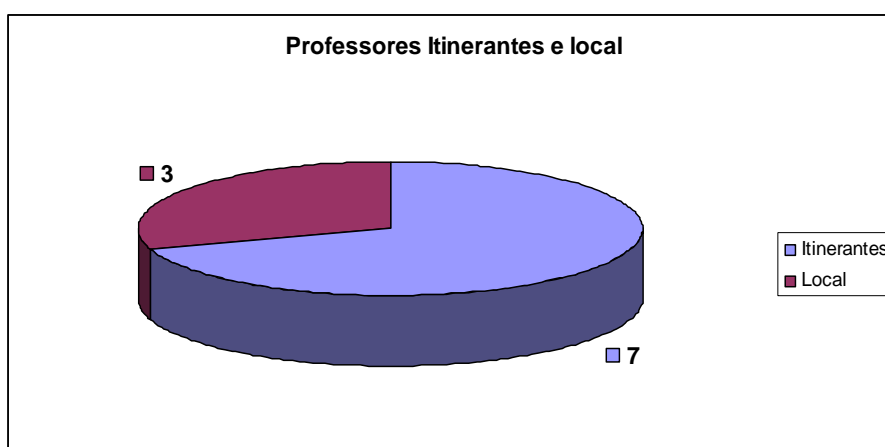


Figura 8. Professores itinerantes e professores residentes no município.
Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Consideramos itinerante o indivíduo que se desloca de sua cidade para outra a trabalho, tendo que viajar por estradas mal pavimentadas e perigosas. Dentro dessa questão, consideramos professor itinerante todo e qualquer professor(a) que tenha que se deslocar a trabalho, independente do tipo de vínculo empregatício.

A faixa etária dos professores varia dos 24 anos aos 53 anos, sendo que pudemos constatar que temos professores em início de carreira, final de carreira, início tardio na função docente e um em vias de abandono da profissão.

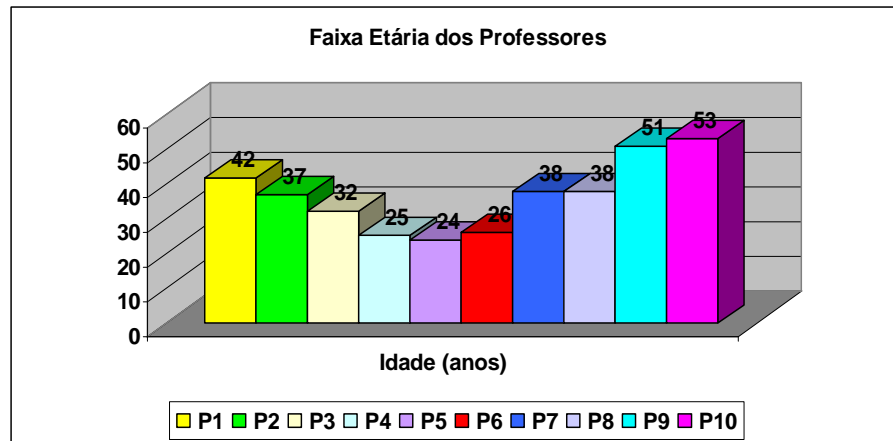


Figura 9. Faixa etária dos Professores.
Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Utilizamos como código de classificação dos professores, as seguintes nomenclaturas: professores P1, P2, P3, P4, P5 e P6 que ministram aulas na *escola A* e professores P7, P8, P9 e P10 que compõem nossa amostra na *escola B*.

Dos dez professores entrevistados a maioria iniciou seus estudos em escolas de ensino fundamental e médio públicas, porém, destes, somente três professores (30%) fizeram a graduação em instituições de ensino superior públicas e sete professores (70%) se graduaram em instituições privadas, conforme se observa na Figura 10.

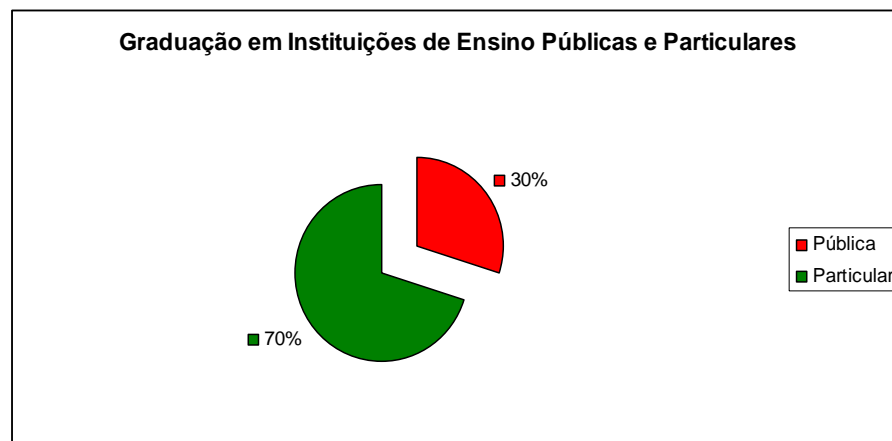


Figura 10. Professores com graduação em instituições de ensino públicas e particulares.
Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Com base na pesquisa de Mascarin (1999), é possível afirmar que o grande número de professores formados em instituições de ensino privadas se deve ao fator econômico, pois cada vez mais, a população das camadas sociais mais baixas procura cursos de licenciatura

por serem mais acessíveis, o que talvez, pode ser apontado como indício da baixa qualidade do ensino. Primeiro porque essas camadas sociais chegaram às universidades com sérias lacunas de formação básica. E segundo, pela qualidade duvidosa dos cursos oferecidos por certas instituições de ensino. De acordo com a autora (1999):

Nestas últimas décadas, o perfil do magistério público tem mudado sensivelmente, a mão-de-obra emerge das camadas sociais oriundas da massa operária. Tem sido uma tendência, os docentes que passam por este processo, buscarem para a graduação, instituições de ensino superior, particulares ou confessionais, em alguns casos, questionáveis quanto à qualidade dos cursos que têm oferecido, a um contingente cada vez maior de profissionais, suprindo assim a lacuna deixada pelas Universidades Estaduais e Federais (p.110-111).

Segundo dados do INEP (BRASIL, 2007), tem havido um aumento considerável do número de vagas no ensino superior nos últimos anos. Esse aumento se dá principalmente nas universidades privadas. Observa-se que a maior parcela dessa clientela é proveniente das camadas sociais menos abastadas e carentes que cursaram o ensino médio público. Para Oliveira, P. de T. (2007) “essa expansão do ensino superior, em que pesem seus aspectos positivos, traz em seu bojo questões que precisam encontrar soluções adequadas, que requerem necessariamente uma reflexão mais acurada” (p.30). Dessa forma, é preciso indagar questões pertinentes, como identificar e analisar quem é esse público que tem chegado ao ensino superior privado.

O debate em torno da democratização do ensino, bem como o acesso a ele são questões pontuais hoje, quando se fala em formulação de políticas públicas. Compreende-se que do ponto de vista social a educação superior deveria ser gratuita e para todos, mas como a demanda é maior que a oferta de vagas, abre-se a possibilidade para as universidades privadas entrarem no mercado educacional.

Quando o assunto é qualidade do ensino superior, Oliveira, P. de T. (2007) alerta que é preciso a formulação de uma política direcionada e adequada para o ensino superior, definindo que qualidade se requer destas instituições.

Hoje é nítida a constatação de que a escola para o rico é a universidade pública e a escola para o pobre é a universidade privada (OLIVEIRA, 2007).

A idéia de *qualidade* em uma perspectiva crítica deve perpassar pelo pressuposto de que um ensino superior de qualidade tenha que resultar numa ação transformadora na e da própria sociedade. Nesse sentido, “a reflexão não pode cessar com uma simples análise das instituições públicas e particulares e daquilo que elas oferecem” (OLIVEIRA, 2007, p.37). A

reflexão acerca do conceito de qualidade deve acontecer em todos os níveis do ensino (infantil, fundamental, médio e superior).

Diferentemente dos resultados de Mascarin (1999) que evidenciou uma maior participação do ensino superior privado na formação de professores, os dados evidenciados por Basso (1994) sinalizam para uma maior incidência do setor público na formação dos professores. A autora aponta que 69% dos docentes de história da Diretoria de Ensino (DE) estudada foram formados em faculdades públicas, fato talvez explicado pela localização geográfica da DE próxima a instituições de ensino superior públicas.

Dos dez professores entrevistados em nossa pesquisa (sete do sexo feminino e três do sexo masculino) encontramos três mulheres e três homens na escola A e quatro mulheres na escola B.

Na Figura 11 apresentamos a classificação dos participantes por sexo da escola A.

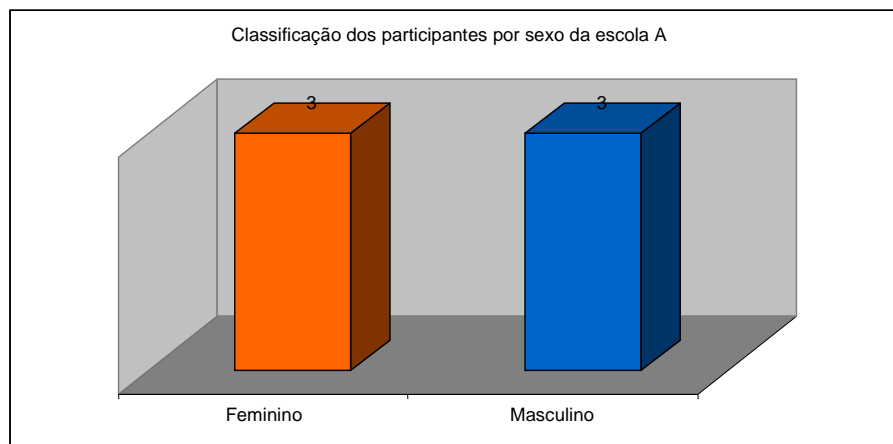


Figura 11. Classificação dos participantes por sexo da escola A.
Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Na Figura 12 apresentamos a classificação dos participantes por sexo da escola B.

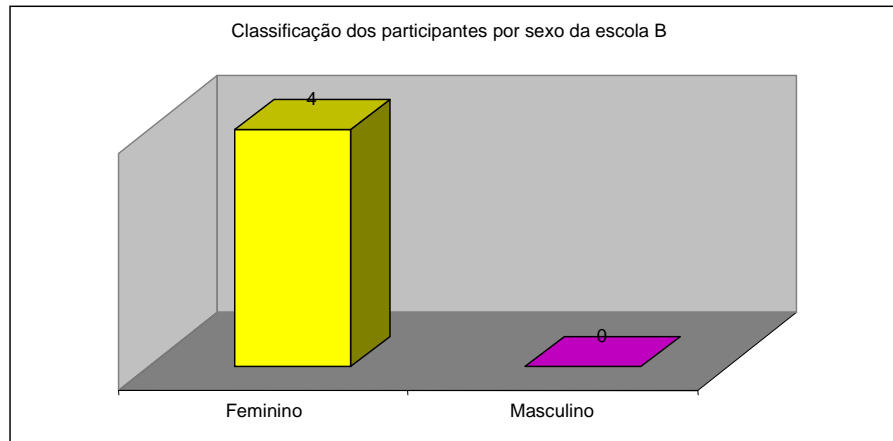


Figura 12. Classificação dos participantes por sexo da escola B.
Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Encontramos na escola A, dois professores ministrando a disciplina de história, um professor a de geografia, duas professoras ministrando a disciplina de história e uma professora ministrando a disciplina de geografia, conforme indica a figura 13.

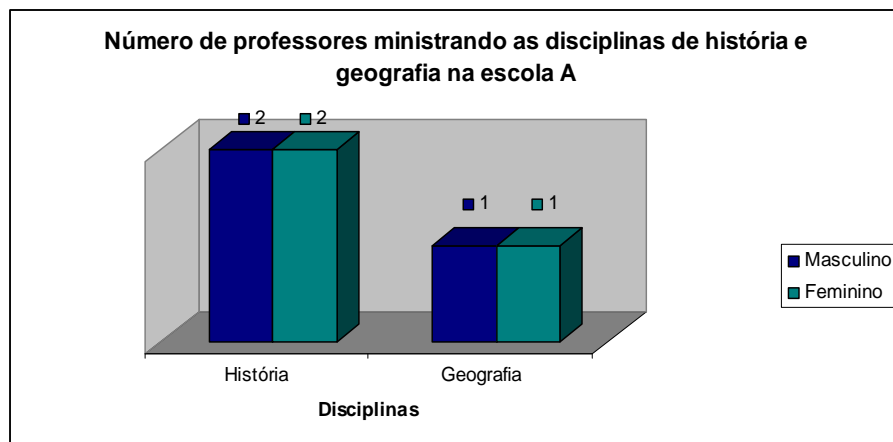


Figura 13. Número de professores ministrando as disciplinas de história e geografia na escola A.
Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Encontramos na escola B três professoras ministrando a disciplina de história e apenas uma professora lecionando a disciplina de geografia, como podemos visualizar na figura 14.

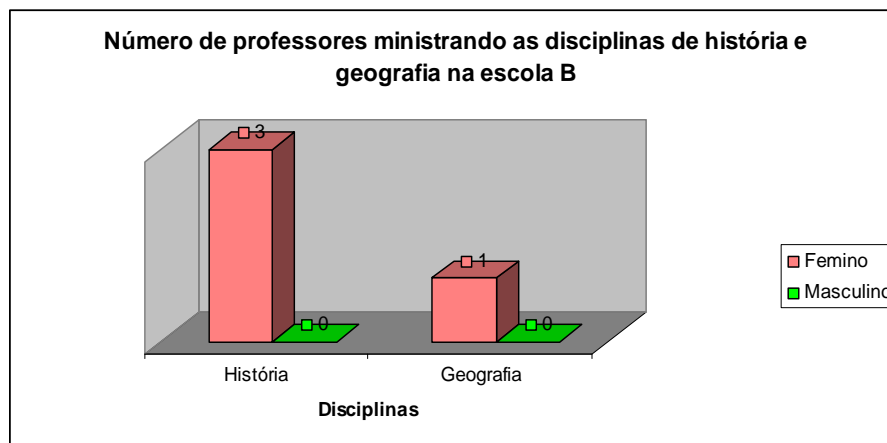


Figura 14. Número de professores ministrando as disciplinas de história e geografia na escola B.

Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Observa-se uma diminuição do número de aulas das disciplinas de história e geografia no Brasil, com as constantes reformas educacionais. Segundo Roman (1999), essa diminuição é contraditória quando se pensa no desenvolvimento da cidadania, pois elas são disciplinas base na formação humanística dos indivíduos, e esse caso é ainda mais grave quando analisada a educação no período noturno. Segundo Zan (2005), podemos observar uma diminuição do número de aulas da área das Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, Geografia e História) na educação paulista. Essa diminuição para a autora traz desdobramentos negativos como podemos observar na citação abaixo:

A diminuição da carga horária de várias disciplinas causou grande impacto sobre os professores. Naquele momento eles apontavam que tal medida poderia representar um aumento do desemprego na categoria além de uma sobrecarga de trabalho uma vez que, alguns deles, teriam apenas uma aula semanal e com isso seriam obrigados a se empenhar numa verdadeira “corrida pelas escolas” na busca de completarem sua jornada semanal de trabalho (ZAN, 2005, p.127-128).

Traçando um paralelo com os professores participantes desta pesquisa é possível visualizar esses desdobramentos negativos no cotidiano destes profissionais. O que nos leva a refletir sobre a importância dada às disciplinas que melhor orientam os alunos para o exercício da cidadania/mundo do trabalho.

Um dos dados levantados na pesquisa e que também contribui para a caracterização do perfil dos participantes da pesquisa se refere ao estado civil dos professores. Dos dez professores entrevistados, quatro são casados (40%), quatro são solteiros (40%) e dois divorciados (20%), conforme verificamos na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição dos professores segundo o estado civil

Estado Civil	N	%
Solteiro	4	40
Casado	4	40
Divorciado	2	20
Total de professores	10	100

Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Quando perguntado aos professores sobre sua formação continuada, esses relatam que até gostariam de continuar seus estudos, porém o lado financeiro inviabilizava esse projeto, mas ainda não desistiram, só adiaram um pouco o sonho:

“Penso sim em continuar meus estudos acho que um professor precisa se reciclar estou vendo já algumas pós para fazer. O que tem atrapalhado é o lado financeiro, mas eu penso sim em continuar.” (P10)

“Eu tenho vontade só que não tive condições de fazer, isto ainda está no meu projeto, não saiu ainda não (risos). A longo prazo, não sei quando, mas não saiu dos meus planos não. Porque quando a gente quer não pode deixar de correr atrás disso e eu, no momento, eu tenho dificuldade tanto financeira e também a questão de estar trabalhando em cidade de fora, preciso adaptar horário de escola com horário de faculdade e tenho minha mãe que tem problemas de saúde e eu sou filha única, então, eu sou o eixo da casa, então ainda não consegui fazer um plano que sobre um tempo para eu fazer e continuar os meus estudos.” (P9)

Outro aspecto da formação continuada que a pesquisa permitiu analisar foi a participação dos professores em cursos, congressos, seminários, etc. As entrevistas revelaram que os professores só participam dos cursos e palestras promovidos pela própria Diretoria de Ensino (D.E.) ou pela Secretaria da Educação do Estado. Os professores alegam falta de apoio e incentivo das escolas, além de apontarem a questão salarial como grande empecilho para continuar os estudos.

Tal resultado evidencia os limites da formação continuada dos professores, restrita a palestras oferecidas pela D.E. ou S.E. Cursos, pós-graduações, mestrados, capacitações, palestras, etc. têm um valor maior para a formação continuada dos professores quando provocam reflexões sobre a prática de ensino e o modo como os professores entendem e compreendem o atual contexto em que a educação se encontra inserida. Sobre cursos de

extensão, palestras, congressos científicos Fialho (2005) analisa que os professores observados por ela são unânimes em ressaltar a dificuldade em participar. Mas, segundo uma entrevistada, a falta de recursos econômicos não determina o fim do aprendizado, pois cabe ao professor saber onde procurar aprender novos conhecimentos.

Finalizando e sintetizando as informações sobre o perfil dos professores entrevistados, esquematizamos uma tabela em que foi possível reunir informações pertinentes para o desenvolvimento da caracterização dos docentes, conforme pode ser visualizado na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2. Dados referentes ao perfil dos professores entrevistados.

Dados referentes ao Perfil dos Professores Entrevistados										
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
IDENTIFICAÇÃO	F	M	F	F	M	M	F	F	F	F
SEXO										
DISCIPLINA	GEO	GEO	HIST	GEO	HIST	HIST	HIST	HIST	HIST	GEO
IDADE	42	37	32	25	24	26	38	38	51	53
ESTADO CÍVIL	S	D	C	S	C	C	C	S	S	D
TITULAR DE CARGO (TC) OU ACT/OFA	ACT/OFA	ACT/OFA	TC	ACT/OFA	ACT/OFA	ACT/OFA	ACT/OFA	ACT/OFA	TC	ACT/OFA
ITINERANTE (IT) OU LOCAL (LC)	IT	IT	IT	IT/LC	LC	LC	IT	IT	IT	LC
GRADUAÇÃO: (PUBL) OU (PART)	PART	PART	PUBL	PART	PART	PUBL	PUBL	PART	PART	PART
REDE DE ENSINO	RE	RE	RE	RE	RE/RP	RE/RP/RM	RE/RP	RE	RE	RE/RM
FORMAÇÃO	3G	G	2G	G	G	G/MS	G	G	2G	2G
TEMPO DE TRABALHO NA RE. (ANOS)	19	7	5	2	2	6	2	5	19	8

Fonte: Pesquisa de Campo
Org.: Rodrigo Tavarayama.

F: Feminino

M: Masculino

ACT/OFA: ADMITIDO EM CARATER TEMPORÁRIO DE ACORDO COM LC 500/74 - OCUPANTE DE FUNÇÃO ATIVIDADE
IT/LC: Mudou para a cidade para poder trabalhar.

GEO: Geografia

HIST: História

G: Graduação

MS: Mestrado

RP: Rede Particular

RE: Rede Estadual

RM: Rede Municipal

S: Solteiro(a)

C: Casado(a)

D: Divorciado(a)

PUBL: Instituição Pública

PART: Instituição Particular

Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

5.2. Escolha profissional

O momento da escolha profissional é uma etapa importante na vida das pessoas, pois é quando se decide o que fazer durante o resto da sua vida. Se essa escolha vier a se configurar frustrante no futuro, pode resultar num trabalho desgastante e desmotivado.

Os motivos que levam uma pessoa à determinada escolha profissional são diversos, como afirma Arroyo (2001). Podemos destacar a influência da família, ideal de educação, gosto pela profissão, falta de dinheiro para poder cursar um curso mais elitizado e professores incentivadores e motivadores, possuidores de uma prática docente diferenciada, com quem os alunos se identificavam.

Pode-se observar nas falas dos professores de história e geografia que muitos tiveram a influência da família em suas escolhas profissionais:

“Uma coisa é porque eu gosto e vem de família. A família toda é professora, tanto tios por parte de pai, tias por parte de mãe, eu cresci dentro da escola, meu pai era inspetor de alunos, meu tio professor, então desde pequena já ia para a escola, acho que foi assim convívio de gostar do espaço e também foi à infância convivendo no meio então por isso. E tive uma professora de história maravilhosa que era de São Paulo foi para Orlandia trabalhar, ela era bem vamos dizer assim aquele ensino tradicional como era na época de estudante de colegial que a gente achava que ela era doida, ela marcava para a gente entregar meia noite, até a meia noite, ela explicava de uma forma bem diferente.” (P1)

A questão da influência familiar na escolha profissional também é apontada por Fialho (2005), que constata que muitos dos professores por ela entrevistados mencionam que o lado familiar pesou na opção pela docência.

A influência da família aparece associada também ao gosto pela profissão na fala dos professores entrevistados:

“Opção mesmo, sempre tive vontade. Também tive um primo, quando eu era criança, que trabalhava com essa área e me identifiquei com ele. E gosto também realmente dessa área, Geografia, aí no caso, pra mim é muito interessante.” (P2)

Nesse sentido, consideramos a importância de se gostar daquilo que se faz, no entanto somente gostar não garante sucesso no exercício da atividade docente, é preciso também que o professor desenvolva sua qualificação, competências e habilidades relacionando teoria e prática.

Quando perguntado para o mesmo professor se a escolha pela profissão era sua primeira opção e se gostaria de fazer uma pós-graduação na área para dar continuidade aos

seus estudos, este respondeu que preferia mesmo era mudar de profissão, o que demonstra uma grande insatisfação atualmente com a sua profissão:

“Olha, provavelmente eu gostaria hoje de fazer alguma outra faculdade, um outro ramo, mas a Geografia sempre foi minha primeira opção, mas hoje, atualmente, eu preferiria mudar de ramo.” (P2)

Observamos uma insatisfação por parte do profissional com o exercício da atividade docente que muitas vezes é interiorizada pelo professor, trazendo problemas de saúde. Admitir nesse momento da vida que fez a escolha errada e que a profissão não lhe traz satisfação e nem prazer é sinalizar o fracasso pessoal e a não opção de poder voltar atrás e mudar essa escolha pode interferir no seu trabalho e na sua prática docente.

As dificuldades narradas pelos entrevistados em cursar uma faculdade são explicadas pela situação financeira das famílias e, muitas vezes, a opção pelo curso de licenciatura não era a sua primeira escolha:

“Trabalhava o dia todo e pagava meus estudos, foi muito sacrifício. Mas eu acho que para mim valeu a pena, porque eu consegui alcançar meu objetivo.” (P9)

“[...] nunca imaginei que seria professora, meu sonho de criança era ser bancária. Mas aí as coisas vão mudando e eu percebi que não tinha nada a ver com exatas que a minha área era humanas mesmo, e não foi minha primeira escolha não, eu teria ido pela área de enfermagem, mas não tinha condições.” (P7)

Mas, por outro lado, alguns professores apontam que a opção pela licenciatura era um sonho de criança e que foram motivados pelos seus mestres:

“Olha sempre foi um sonho meu sabe eu nunca pensei em outra coisa, acho que foi muito estímulo dos meus professores que tive na época que eu estudei na escola pública, era uma escola de excelência então aquilo me motivou porque eu sempre gostei muito de estudar e eu me espelhava nos professores eu olhava neles e sonhava um dia ser professora, então esse foi o motivo.” (P9)

“Ah, teve vários professores, mas eu tenho uma professora da segunda série que naquela época me marcou muito é pela didática que ela tinha, pela maneira como ela tratava os alunos, então eu me afeiçoei muito a ela.” (P9)

Quais os motivos que nos levam a escolher a docência como profissão? Muito da concepção de como ser um *bom professor* tem suas raízes na própria trajetória educacional de cada professor e como pudemos observar, essa questão está também relacionada à escolha profissional (TARDIF, 2002).

A fala do professor P5 nos chamou a atenção. Observamos que a sua opção pela docência se deve ao fato de acreditar que a educação é o caminho para a emancipação do indivíduo:

“Porque acredito que a educação é o caminho pra, [demonstração de desânimo] quem sabe, um dia isso melhorar, apesar de todos os entraves, apesar de todas as dificuldades, eu ainda acredito que a educação é o caminho (pensativo), não há nenhum país em que chegou o desenvolvimento sem a educação.” (P5)

Apesar da desvalorização da educação por parte do Estado, a valorização da educação pelos professores pode ser compreendida quando se analisa que os professores de história e geografia entrevistados são oriundos de uma classe socioeconômica mais baixa. Esse pode ser um dos indícios que explique a sua escolha pela profissão docente, pois conseguiram alcançar uma melhor condição de vida. Segundo Raymond e Tardif (2000) o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade e com o tempo de magistério, acaba por modificar o seu saber trabalhar. O permanecer ou não na atividade docente depende, e muito, do que cada professor pensa a respeito do seu papel enquanto professor (FOUNTOURA, 1995).

Perguntamos aos entrevistados como eles se sentiam em relação a sua profissão. Podemos notar que essa questão varia muito de professor para professor, dependendo do tempo de serviço na atividade docente e idade biológica, não necessariamente na mesma ordem (HUBERMAN, 1995).

Para o entrevistado P6, de 26 anos de idade e 6 anos de rede estadual de ensino:

“Estou em processo de realização, tenho metas de repente encontrar uma docência universitária estável com várias aulas, a gente sabe que o caminho hoje para o professor que quer se realizar plenamente é a universidade é de repente encontrar uma boa escola particular esse tipo de coisa, eu tenho metas a realizar não sou infeliz com a profissão, acho que muitos começam e desistem, mas eu não sou infeliz, vejo os problemas que tem, sinto a desvalorização que temos, mas gosto de ensinar, gosto do relacionamento com os alunos não tenho problema nenhum, gosto do ambiente escolar, então me vejo bem.” (P6)

Se o profissional não gostar daquilo que faz, o trabalho se torna pesado e cansativo, sendo objeto de intensas críticas e acomodações com a situação da realidade. O professor deve gostar do que faz e fazê-lo com amor e dedicação. No entanto, somente gostar daquilo que se faz não garante o reconhecimento profissional, se não houver conhecimento e competência para realizar o ato pedagógico. Para Tardif (2002):

Para ensinar o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma

competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante dos alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir os objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O “saber – ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (p.178).

Para a professora entrevistada P9, de 51 anos de idade e 19 anos de magistério:

“Olha, apesar de eu gostar eu me sinto triste pela desvalorização do professor, porque a sociedade toda não valoriza mais os professores, porque nós chegamos ao ponto de no dia dos professores você ver o menosprezo por parte de alguns alunos, acham tipo dia dos professores grande coisa você entendeu, mas não vou desistir de ser professor não (risos) enquanto Deus me der forças eu vou estar aqui.” (P9).

No trabalho de Fialho (2005, p.239) a autora analisa a fala de uma professora, que se sente incomodada quando alguém lhe pergunta qual é sua profissão, pois as pessoas possuem uma imagem negativa do professor, como se ele não fosse um profissional e tivesse uma identidade. A desvalorização a que o profissional da educação é sujeito traz desconfortos para sua prática docente, influenciando sua vida pessoal e profissional.

Em síntese, os resultados da pesquisa indicam que a escolha profissional pela docência apresenta duas faces. De um lado o gosto pela educação e do outro a questão econômica. O exercício da docência modifica o professor e sua identidade com o passar do tempo, bem como a sua concepção do que é o trabalho docente, o que influencia em sua forma de trabalhar e do seu saber trabalhar. As competências são adquiridas com o tempo e com a experiência do trabalho.

5.3. Condições de trabalho

Entendemos que a dimensão do trabalho docente não compreende somente aquele realizado em sala de aula, mas que vai além do ensino e aprendizagem, como a participação do professor no planejamento das suas atividades, na gestão da escola e elaboração de propostas político-pedagógicas, discussão em grupo sobre as questões pontuais da educação, trocas de experiências e servindo como mediador na articulação entre escola, famílias e comunidade.

Para que o professor possa explorar toda a dimensão do seu trabalho e que o faça de forma saudável e responsável, é preciso criar condições de trabalho para que o mesmo o faça.

De nada adianta cobrarmos uma melhoria da qualidade do ensino, sem criarmos as condições reais necessárias.

Quando perguntado aos professores como eles analisavam suas condições de trabalho, foram todos unânimes em dizer que eram muito precárias:

“Eu acho muito complicado essa questão de viajar, sair de lá e vir para cá, mas eu acho que eu já vivi tanto nesta rotina que não é a primeira vez que eu saio de Orlandia então eu já me habituei a isso apesar do cansaço eu acho que teve uma época que o estado pensava mais no professor nesta questão, conseqüentemente o aluno ele tirava mais proveito, hoje é uma mudança de aluno e professor todo dia e isso atrapalha e muito porque o que acontece hoje eu estou com esses alunos, agora que esta no fim do ano que você já conhece os alunos você sabe mais ou menos como lidar com cada um no ano que vem não sei quem vai trabalhar com eles porque eu não sei para onde eu vou, então essa mudança muito de professor é muda muito a situação do aluno, cada aluno tem um perfil e cada professor tem o seu perfil, então eu tenho certeza que atrapalha.” (P9)

“Precárias, precisava de uma sala de ambiente, mal funcionam os ventiladores, a lousa, o quadro negro, hoje estamos numa era mais avançada, sou adepto a substituição do quadro negro, de se usar computadores, notebooks, retroprojetor em sala, porque seria mais “aproveitoso” pra nós dessa forma chegar e falar olha, é assim e assim, explicar a matéria, todo mundo acompanhando.” (P2)

Podemos verificar nas falas dos entrevistados discursos distintos, porém complementares. De um lado P9 que destaca a questão da itinerância, de ter que mudar de escola todo ano atrapalhando o desenvolvimento do ato pedagógico, pois quando estão se habituando aos alunos e à realidade da escola são obrigados a saírem e irem para outra escola. Toda essa itinerância e não continuidade do trabalho prejudica a qualidade do ensino.

De outro lado, P2 que aponta como precária a infra-estrutura da escola, afirmando que gostaria de novos recursos pedagógicos na escola para facilitar o ensino-aprendizagem. Essas diferenças de prioridades, presentes nas falas dos professores nos revelam que cada indivíduo é único, cada um possui uma concepção quanto à *qualidade de ensino*, assim eles apontam as precariedades do ensino, mas de formas diferentes. Não existe verdade objetiva, existem verdades (GADOTTI, 1998). Nesse sentido, os professores levantam aspectos de acordo com as suas necessidades e essa análise é subjetiva, mas deve-se tentar entendê-las dentro de um contexto (CUNHA, 1989).

As entrevistas nos permitiram analisar como as condições de trabalho a que os professores estão sujeitos interferem no seu cotidiano:

“Eu acho assim que o Estado deixa a responsabilidade da educação para os municípios e aí acontece da gente ter que se deslocar da nossa cidade para ir para outra cidade é cansativo sabe, eu acho que a municipalização não está sendo muito

boa nesse ponto não, porque os professores tem que deixar a cidade que eles moram para ir para outro lugar que ele não conhece os alunos, não conhece o bairro que os alunos moram, então não conhece a realidade do aluno eu acho que se a gente conhece a realidade do aluno fica mais fácil da gente trabalhar com esse aluno, saber como que é a condição social, como que é a condição cultural, seria mais fácil da gente trabalhar, mas como a gente é de outra cidade não conhece a família dos alunos, não conhece a realidade que os alunos vivem, então acho que isso atrapalha também. Ter que sair da cidade da gente para ter que ir da aula em outro lugar (momento de exaltação).” (P3)

Conhecer a escola, os alunos e realidade de cada um dentro de um contexto maior, compreendendo a sociedade como um todo complexo é imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, o trabalho docente só pode ser compreendido dentro do contexto da organização escolar e da organização do trabalho (AZZI, 2002), pois tudo se relaciona, num conjunto de ações recíprocas e de interações.

O professor precisa de habilidade, conhecimento e leitura da realidade para enfrentar as diversas situações que a ação prática lhes apresenta. Os fenômenos e as coisas não são situações imutáveis elas passam por um processo de mudança. No entanto não há como direcionar um trabalho sem antes viver a realidade para que então se possa refletir, compreender e analisá-la, com o objetivo de transformá-la (CUNHA, 1989).

Pelas condições de trabalho que os professores são obrigados a enfrentar todos os dias, a família é deixada de lado muitas vezes por conta da *intensificação do trabalho*:

“A família fica de lado, com certeza não tem como conciliar os dois não. A maioria das vezes ou na maioria das vezes as pessoas acabam deixando a família de lado.” (P8)

Trabalhar e estudar nem sempre é uma tarefa fácil. Fialho (2005) analisa que as duas tarefas trouxeram problemas familiares para uma das professoras que entrevistou, pois para poder dar uma melhor condição de vida para a família, começou a estudar, o que a mantinha muito tempo fora de casa e longe dos afazeres domésticos e familiares.

Assim, entendemos que o trabalho excessivo e exaustivo da atividade docente não atinge somente um grupo ou outro de professores. Algumas vezes trazem problemas extras para dentro de suas casas como foi possível observar tanto em nosso trabalho como no de Fialho (2005).

Se as condições de trabalho não são as melhores possíveis, o ambiente de trabalho é desagradável, e o trabalho deixou de ser prazeroso e se tornou uma obrigação. Perguntamos aos professores se essas condições e percalços da atividade docente poderiam determinar o fim de uma carreira ou um ciclo profissional:

“Pelo tempo que estamos vivendo eu tenho prestado atenção nisso, e é realmente, o professor tem aquela fase que ele está afim mesmo de mostrar e ensinar mesmo alguma coisa, aí vai chegando uma fase que ele começa acomodar porque cobram de uma forma e depois a gente vê que não é aquilo, o que acontece, de certa forma o professor começa a acomodar.” (P4)

Sobre o ciclo de vida do professorado, na análise de Huberman (1995), ficam evidentes as etapas que o nosso professorado vive quanto as suas expectativa e frustrações entre os momentos da sua carreira, como entrada, estabilização, diversificação, desinvestimento, desmotivação e intencionalidade.

Podemos analisar que essa questão do ciclo de vida professoral está presente em outros trabalhos (FIALHO, 2005; HUBERMAN, 1995; ESTEVE ZARAGOZA, 1999; LEMOS, 2007).

Um fato que nos chamou a atenção e proporcionou toda uma reflexão se deve a questão da acomodação, os professores não identificam a acomodação neles próprios, mas sim nos colegas (HUBERMAN, 1995).

“Então, o corpo docente, como a própria formação é bem heterogênea, você não tem professores aqui todos com a mesma formação que eu tive, então, por você ter várias formações, em diversos períodos, alguns professores são às vezes acomodados, outros trabalham, vamos dizer assim, com afinco, então você vê que é um campo muito disperso. Muitos têm essa visão, outros acham que não tem jeito, que não adianta, “eu não vou me matar por isso”, então se acomodam, e eu falo, não pode querer se matar por isso, mas também não pode se acomodar.” (P5)

Outro fato que nos chamou atenção foi em relação à pesquisa de Fialho (2005), onde a autora evidencia que as atuais condições de trabalho levaram uma professora a participar de movimentos sindicais em prol da educação. Em nossa pesquisa, pelo contrário, pudemos observar que apesar dos professores serem unânimes em apontar a dificuldade de exercer suas atividades profissionais em virtude das condições de trabalho e até fazerem discursos politizados e críticos, nenhum dos dez entrevistados entrou na luta para melhorar as condições de trabalho da classe.

As condições precárias de trabalho são evidentes em nossas entrevistas e se reforçam quando observamos que o mesmo fenômeno não é isolado, mas global. Fialho (2005) e Basso (2004) relatam o sentimento de impotência dos professores frente às dificuldades encontradas na escola, como a falta de recursos, salas superlotadas, alunos semi-analfabetos, desorganização da própria escola, falta de estímulo dos alunos, a falta de vínculos dos

professores com as escolas, pois são contratados temporariamente e no outro ano já não estarão mais na escola.

Na Figura 15 apresentamos os dados referentes ao número de redes de ensino em que os docentes trabalham.

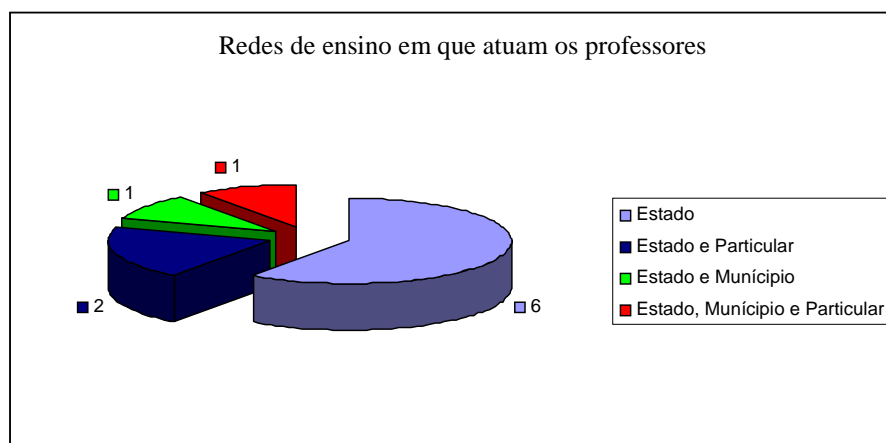


Figura 15. Redes de ensino em que atuam os professores.
Fonte: Entrevistas realizadas pelo pesquisador em 2007.

Sobre o acúmulo de redes de ensino em que os professores trabalham, constatamos que seis professores (60%) trabalham somente na rede estadual de ensino, sendo que dois (20%) trabalham na rede estadual e particular, um (10%) na rede estadual e municipal e um (10%) trabalha na rede estadual, municipal e particular de ensino, ou seja, 40% dos docentes acumulam trabalho em mais de uma rede de ensino.

Os dados sobre a questão do acúmulo de trabalho em diferentes redes de ensino evidenciaram duas vertentes de resposta entre os professores. De um lado, alguns professores defendem que para complementar o salário é preciso trabalhar em mais de uma rede de ensino. Ao perguntarmos para o professor que trabalhava em três instituições de ensino como ele via as suas condições de trabalho tendo que se desdobrar em três redes diferentes, obtivemos o seguinte relato:

“Acredito que é reflexo da não valorização do docente. Não sou um caso a parte, nós temos um número enorme de docentes que fazem jornada tripla, manhã, tarde e noite, para poder ter um padrão de vida razoável, porque nós sabemos que está muito aquém da necessidade a quantidade que o professor recebe, o salário que o professor recebe.” (P6)

De outro lado, há os professores que defendem que não adianta apenas pensar na questão salarial, pois tendo que trabalhar em mais de uma rede de ensino, conseqüentemente a

qualidade de suas aulas será prejudicada, por isso optam por apenas lecionarem em uma rede garantindo assim a qualidade do seu ensino e aprendizagem dos alunos:

“Eu acho que quando a gente acumula cargos [redes de ensino] fica difícil de trabalhar. Acho ou você se dedica a uma coisa ou se dedica a outra. Não quero me decepcionar. Acho que acaba atrapalhando. Vejo em outros colegas, acho que uma diferença razoável de salário às vezes não compensa depois o estado emocional da pessoa, já fui convidada mais não e outra, gosto de trabalhar com o Estado, adoro essa molecada.” (P8)

Para Pereira (2000), se por um lado o professorado é visto ora como profissional ora como proletarizado, “o aviltamento salarial e a participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho revelou a existência de um crescente processo de proletarização do profissional do ensino (p.25)”.

Nesse sentido, Weber (1996) ressalta que:

A ausência de reconhecimento da importância social do professor, é, pois, um obstáculo importante do processo de profissionalização do docente, e sua superação implica não apenas a definição de outros padrões de remuneração, mas também a delimitação de competências específicas, ou seja, a institucionalização de requisitos do ponto de vista de formação inicial e continuada e do próprio exercício da atividade (p. 88).

Assim, a questão salarial foi uma das questões mais levantadas pelos entrevistados quando questionados sobre as condições de trabalho:

“Eu acho que ganha muito mal, é uma pergunta muito difícil porque em relação a tudo que a gente hoje é obrigado arcar e carrega a gente ganha muito pouco, porque hoje você é babá, psicólogo, mãe e você é menos professor o aluno te vê uns 5 minutos como professor só eu sinto assim, tem sala que você entra você é tudo menos professor, de vez em quando ele acorda e vê que você é o professor ali na frente.” (P9).

Insatisfação salarial e desvalorização do trabalho estão presentes também no discurso dos professores entrevistados por Basso (1994), onde os professores relatam que não são respeitados como seres humanos e nem como profissionais, que estão cansados, desanimados e frustrados na atividade docente.

Encontramos discursos semelhantes no trabalho realizado por Fialho (2005) que apresenta fragmentos de depoimentos de professores de geografia sobre a intensificação do trabalho docente e os efeitos na prática, vivenciando salas de aulas cheias com 50 alunos, a excessiva carga de trabalho e falta de condições materiais.

Se por um lado alguns professores admitem que o seu salário não seja bom e nem o ideal, por outro lado, alguns concordam que o salário seja até razoável comparando-se com a média nacional e, por viverem em cidades do interior, o custo de vida é mais baixo:

“O professor não ganha bem, eu sou da seguinte opinião. Tem professor que ganha bem pelo que faz, tem professor que não faz nada, então pelo que está ganhando está ganhando bem, agora tem professores que trabalham muito, preparam aula, levam material pros alunos, toma conta do aluno para não ter que ficar chamando o diretor toda hora, porque eu acho que quem tem que tomar conta da sala de aula é o professor e não diretor, então esse professor que consegue dominar seus alunos com a matéria com o conteúdo, com o respeito, primeiro lugar o aluno tem que ter respeito por você, então eu acho que ganha pouco, apesar de ter pessoas ganhando bem menos que nós, há pessoas que tem ensino superior e estão trabalhando de secretária.” (P1)

A análise da fala de P1 também permite observar que é inegável dizer que o professor do ensino público é mal remunerado, no entanto ela se torna contraditória, quando desmerece o trabalho dos colegas de profissão e com isso acaba por desqualificar o seu próprio trabalho. E ainda compara o seu trabalho com o de secretárias, afirmando existirem pessoas em situações piores. Isso pode demonstrar conformismo quanto a sua situação e/ou desvalorização de outras atividades profissionais, como a de secretária.

Os professores apontam que gostariam de assinar revistas, comprar livros, etc, mas que essa ação fica inviável em termos financeiros, que já se foi o tempo em que compravam livros, outros apontam que fazem uso dos poucos livros que a biblioteca disponibiliza e que, quando um colega leva algum material diferente, eles pedem emprestado, caso contrário ficam na intenção e na vontade de poder contar com tais materiais:

“Reclamação?! A gente poderia ter um pouco mais de material para dar para os alunos embora eles ganhem, mas uns esquecem isso e aquilo, agora material eu não posso falar, pois todo material que eu peço eu tenho às vezes quando eu vim para cá eu não tinha aí eu tirei do meu bolso, mas em todas as escolas que eu passei eu sempre tive esse respaldo entendeu então eu não posso reclamar de material, computador tem às vezes não tem tinta para imprimir, eu sempre tive sorte de ter uma direção de escola que foi muito boa então eu não posso reclamar.” (P1)

Na pesquisa de Basso (1994), cerca de 48% dos professores de história entrevistados são assinantes de algum tipo de jornal, desse total 23% lêem o jornal só nos fins de semana e 14% raramente fazem leitura de jornal. Assim, autora analisa que:

Considerando que estes professores lecionam história e disciplinas afins, infere-se a possível dificuldade deles em discutir questões atuais, relacionando-as ao passado ou a outras sociedades, sem o hábito de leitura de jornais. O ensino de história, assim,

crystaliza-se sobre fatos passados registrados nos livros didáticos, ficando cada vez mais distante da realidade do estudante (p. 53).

A autora ainda analisa que:

O perfil ora delineado mostra profissionais, em grande parte, do sexo feminino, com história de vida de ascensão social, consumindo muito de suas energias na luta contra as circunstâncias reais de vida impostas por condições de trabalho e salariais cada vez mais adversas. A luta para manter a posição social já alcançada – trabalhando com jornada dupla, em várias escolas e várias classes para aumentar ou completar o número de aulas – limita as suas possibilidades de lazer, participação social, política e cultural, acabando por comprometer o seu próprio trabalho ao não dispor de condições e tempo para ler, assistir a filmes, estudar e atualizar-se (BASSO, 1994, p.53-54).

Ao analisarmos o trabalho Fialho (2005) constatamos a presença de reclamações por parte dos professores em relação à carga horária excessiva de trabalho e falta de condições econômicas para continuar os estudos, um discurso presente também na fala dos nossos entrevistados.

Presenciamos, em uma das entrevistas, que o professor P5 utilizava como material didático o Almanaque Abril. Consideramos que este material não se enquadra na categoria de material didático. Em nenhum momento é nosso interesse tecer críticas ao professor, dadas às circunstâncias e condições de trabalho adversas a que este profissional é submetido. No entanto, é preciso fazer algumas ponderações.

Por conta do trabalho excessivo e alienante muitas vezes os professores não possuem tempo de criar os chamados vínculos com as escolas em que atuam profissionalmente, chegando algumas vezes a não terem conhecimento do que as escolas dispõem de material e recursos. Segundo Tardif (2002) “A inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc. (p.70)”.

Constatamos na fala do professor P5, conforme já apontado anteriormente, que a *escola A* não possuía uma boa biblioteca escolar, mas quando entrevistamos outro professor, P6, da mesma instituição, ele nos contou que a escola possuía sim não só uma biblioteca, mas também um bom acervo. No intuito de esclarecer esta contradição nas falas dos entrevistados, fomos conhecer a biblioteca da referida escola e observamos que ela possuía um bom acervo, realmente, e que muitos destes livros guardados não haviam sido sequer tocados ou folheados por ninguém. Estes livros “intocáveis” eram livros de referência acadêmica, bem como pesquisas realizadas pelo Estado acerca de vários assuntos que a nosso ver poderiam trazer

uma reflexão sobre o trabalho e a prática de ensino do professor, PCN's, livros importantes da literatura nacional e mundial. Chamou-nos muita atenção à qualidade desses materiais:

“Possuem biblioteca, mas só que assim, são bibliotecas que estão num estado ruim há muito tempo; na particular, como a cidade tem um problema de renda bem intenso, a biblioteca da particular também não é boa, é uma biblioteca fraquinha, e o estado também abandonou isso, não há compra de livros regularmente, é um ou outro livro didático que eles mandam, mas outros livros para o professor se informar ou para o próprio aluno ir atrás e tal não tem muitas aquisições, e fora que é muito complicado você estimular a leitura, até por causa do espaço físico.” (P5)

“A escola possui tudo isso que você citou, a escola possui uma sala de informática, mas não me lembro qual o número de computadores só sei que é insuficiente para que todos os alunos de uma sala utilize, mas tem os computadores ligados em rede com banda larga, tem uma sala de vídeo com tv de 29, dvd, vídeo cassete e aquele espaço pode ser utilizado pelos professores.” (P6)

Ainda sobre material didático encontramos outra fala interessante a respeito:

“A gente escreve muito para a editora para ganhar, a única coisa que eu tenho pego, são essas revistas semanais tipo veja e época, mas também não é toda semana que posso comprar, gosto muito da Super Interessante, mas fico sempre de olho nas bancas aí saiu um assunto interessante eu compro aquela.” (P7)

No entanto para Mascarin (1999):

Outra questão a ser considerada quanto às motivações dos alunos no cotidiano escolar, refere-se ao que eles gostam de fazer e aquilo que realmente o professor realiza. Ao que parece às respostas têm credibilidade porque, mesmo com a precariedade das instalações de algumas escolas, quando o professor se dispõe a atender tais motivações e a direção/coordenação dá o aval, os alunos manifestam um retorno favorável (p.134).

Observando ainda a questão dos recursos pedagógicos, apesar das referidas escolas disporem de recursos pedagógicos e informacionais, nem todos tinham acesso sempre que necessitavam, pela concorrência com outros professores, tendo que agendar os materiais com certo tempo de antecedência. Em outra perspectiva, podemos pensar que, ao mesmo tempo em que a escola oferece esses recursos, ela não capacita o profissional para que ele possa utilizá-lo de forma adequada. No caso são oferecidas condições de trabalho parciais:

“Tem que marcar é assim não tem disponível para todos os professores se quiserem usar na mesma hora não então tem que marcar o horário, o dia que a gente quer usar a sala de vídeo, a sala de informática mais o acesso é livre.” (P3)

“Na maioria das vezes não, não tem material adequado para a gente estar trabalhando, igual no meu caso usar mapas, cobram da gente usar mapas, você vai

procurar um mapa não consegue encontrar um atualizado que você pode trabalhar em sala de aula.” (P4)

“Olha ela tem vídeo, dvd, mapas, televisão, tem a sala de informática embora a gente não use, eu não uso lá porque é o EJA, então eu tenho 6 meses para dar conteúdo de 1 ano e esse EJA tem pessoas assim de muita idade que ficaram assim 15 anos sem estudar, 20 anos, pessoas mais velhas do que eu que está voltando a estudar, então se eu for ficar como que eu posso dizer levando na sala de informática para eles aquilo ali é um bicho, para uma minoria da sala não é, mas para aquele pessoal mais velho eu vou dar um bicho porque eles não estão acostumados com isso, pessoas de idade, mas a escola é equipada o problema são os alunos, a carência do aprendizado dos alunos, são carentes em relação a aprendizagem, agora que eles estão voltando e como eu posso dizer eu senti muito lá na escola que muitos trabalham, então chega cansado, tem uns que não estão com vontade de estudar, uns dizem que eu falo muito rápido, outros dizem que é muita matéria então cada um tem uma reclamação, mas a escola em si é toda equipada, já no ensino médio normal a gente leva na sala de informática, trabalhei um Cd-Room que tem na escola sobre Segunda Guerra Mundial que mostra mapas, países que participaram, depoimentos, fotos, no ensino médio regular já dá para trabalhar melhor.” (P1)

No entanto, é preciso esclarecer e entender que os recursos pedagógicos não devem ser utilizados de maneira a engessar a prática de ensino do professor como sendo sua única técnica metodológica e nem que vire uma âncora em que o professor fique apoiado em uma só direção e estático (LIBÂNEO, 2007). Nesse sentido, consideramos as novas tecnologias em educação como sendo valiosos recursos pedagógicos, que não devem ser utilizados com a única finalidade de despertar o interesse do aluno para determinados assuntos, mas auxiliar os professores em seu trabalho.

Oliveira, R. de (1997) também nos alerta para a necessidade de melhor compreensão e utilização das novas tecnologias em educação, não devendo ser vistas como a solução dos problemas, mas como um novo elemento que vem contribuir para o aprendizado. Em tempos de crises e desafios educacionais, é importante tentar entender essas novas tecnologias em educação, moldando a tecnologia à educação e não deixando que ela molde a educação, e que o professor entenda que as novas tecnologias devem auxiliá-lo na profissão docente. Consideramos ainda que essa é uma questão ampla que extrapola o âmbito da educação, constituindo, na verdade, uma discussão e um desafio para a pós-modernidade.

A Progressão Continuada foi um dos pontos levantados pelos professores como sendo um problema educacional hoje:

“Eu acho que a autonomia do professor acabou um pouco depois da progressão continuada, a progressão continuada tirou toda a autonomia do professor.” (P3)

“É complicado porque o aluno hoje da rede pública não sei se é por causa da progressão continuada, ele não quer pensar.” (P7)

Para a professora P4, quando perguntado como nós poderíamos melhorar a educação, ela remeteu à questão da progressão continuada:

“Como eu falei, cobrando mais dos alunos, dos secretários da educação de estar montando algum projeto, algum plano, alguma coisa assim, tirando a progressão continuada, acho que para mim teria que eliminar porque tem aluno hoje que chega no terceiro colegial que não sabe escrever “consciência”, não sabe elaborar um texto, então como que vai ser a nossa educação depois.” (P4)

Para entendermos um pouco mais a progressão continuada e sobre as classes de aceleração, conferimos a LDB 9.393/96 (BRASIL, 1996), que orienta a adoção do regime de progressão continuada para as escolas, tendo como argumento, diminuir a evasão escolar e os transtornos sociais e emocionais a criança.

Mas, quando analisamos as orientações da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e do CEE (Conselho Estadual de Educação de São Paulo), constatamos que em nenhum momento fica claro, que os alunos não podem ser reprovados, caso não atinjam os conhecimentos mínimos

Progressão continuada, portanto, deve ser entendida como um mecanismo inteligente e eficaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não um meio artificial e automático de se "empurrar" os alunos para as séries, etapas, fases subseqüentes (INDICAÇÃO CEE Nº 22/97 - CEM - Aprovado em 17-12-97). (SÃO PAULO, 1997a).

Nesse sentido fica uma pergunta em aberto(.): falta aos professores um maior conhecimento da legislação que trata sobre a progressão continuada e/ou existe uma imposição superior para que os professores aprovelem os alunos de ano, mesmo os que não possuem condições de ir para o próximo ciclo? Podemos encontrar alguns indícios para essa provocação na fala de uma professora. Quando perguntamos se ela possuía autonomia em sala de aula ou se havia interferências em seu trabalho, sua primeira resposta foi a seguinte:

“Nós temos uma autonomia limitada porque é claro que a autonomia maior é da direção, só que dentro da sala de aula você tem uma autoridade que dependendo do que acontece você tem que levar o caso a direção e às vezes você pode resolver ali mesmo.” (P9)

Logo em seguida, perguntamos à mesma professora, qual era o procedimento dela quanto àqueles alunos com problemas de falta e notas:

“Aqui eu não posso te falar como vai ser, mas em algumas escolas eu tive o desprazer de assistir isso, o aluno não tem nota, essa história de progressão continuada que eu acho um absurdo e aí eles usam, o governo usa a seguinte

justificativa que a escola que não entendeu a progressão continuada e na realidade não é isso, eles cobram da escola que o aluno tem que passar, então quer dizer tem alguns alunos que tem consciência que imagina que eu vou passar eu não sei nada, mas é uma minoria que pensa assim.” (P9)

Podemos encontrar em outro trabalho, nas falas das professoras entrevistadas por Pereira (2006), que elas “vêm o regime de progressão continuada como algo imposto pelo governo, portanto, já têm uma idéia negativa. Para as professoras o regime trouxe mais problemas do que soluções, já que a escola, segundo elas, não tem uma estrutura para adotar a proposta” (p.91-92).

Pereira (2006), porém analisa na fala de uma professora que o regime de progressão continuada, em alguns casos, obteve um resultado positivo.

No depoimento da coordenadora pedagógica, Pereira (2006) analisa que ficou evidente que os professores se sentem em desvantagem com essas mudanças da progressão continuada, principalmente pelo poder que o ato de reprovar um aluno concede ao professor.

Compreendemos nessa perspectiva que se o Estado não oferecer as condições de trabalho e subsídios necessários para a execução do projeto de progressão continuada, ela continuará causando confusão na sua implementação e execução, como também no entendimento dos seus objetivos e fins. Já para Jeffrey (2006), que analisa a questão da progressão continuada, os professores e a escola não compreenderam o projeto.

No momento em que os professores fazem uma análise da situação da educação e do professorado no Brasil, nos possibilitam compreender um pouco das suas perspectivas quanto ao futuro educacional.

De um lado, alguns professores defendem que a educação não é tão ruim quanto parece. Para a professora P1 se ela aceitar que a educação está ruim ela própria também estaria confirmando sua participação nessa situação, pois ela está inserida dentro do sistema e do contexto educacional:

“Ela não é tão péssima assim, se ela fosse tão péssima eu estou incluída nela eu não posso achar assim que ela é péssima, porque se ela for péssima eu também sou péssima, ela é boa, tem problemas, tem deficiências que eu acredito que precisam ser sanadas, mas o nosso problema maior na escola é o que acontece fora da escola, a vida social deles lá fora está muito violenta e essa violência vem para dentro da escola é onde as pessoas falam que a escola é horrível, quebra tudo, mas já estão acostumados a realidade deles entendeu, tá péssimo, ganha-se pouco, ganha, tem pessoas que ajudam a ganhar pouco, tem pessoas que merecem e pessoas que não, então em todo lugar a gente tem os opostos é uma coisa assim que você puxa a corda para cá tem outro que puxa para lá, então eu acredito que não é excelente, mas não é tão ruim assim não, a gente ainda tem alunos bons, ainda temos escolas ótimas, boas, excelentes, temos colegas de trabalho que levam a sério o trabalho, gostam do que fazem, existem diretores que ainda dão respaldo muito grande para gente tem outros não, você pode fazer o que for e não consegue.” (P1)

Mas, por outro lado, alguns professores entrevistados analisam que a educação passa por um período de crises e incertezas, que ela está situada numa discussão mais ampla e que sem o apoio do governo e dos órgãos responsáveis pela educação pouco poderá ser feito, não há como promover transformações e melhorias sem mudar as *bases* que sustentam todas as *estruturas* da sociedade:

“De forma geral vejo a educação em crise, mas não vejo ela perdida, há de se encontrar um caminho, os intelectuais junto com a classe docente encontrar um caminho para resolver essa crise da educação, crise do ensinar e aprender, a questão da tecnologia, inserir a tecnologia na educação porque o aluno hoje, mesmo o aluno de menor poder aquisitivo ele já está tendo acesso a Internet, televisão, rádio o dia todo, então o acesso a informação via tecnologia está muito amplo, então nós como professores estamos ficando para trás e aquela forma antiga de dar aula já não funciona mais, então acho que a que se encontrar meios, pela união dos intelectuais do nosso país, de toda classe docente sair dessa crise da educação, claro se você pensar na crise da educação estadual hoje, sem o governo você não resolve ela, não sei quanto o governo enxerga a crise eu acredito que ele não enxerga a crise, o governo passa a imagem que está tudo bem, mas se ele enxergar a crise o início da resolução dos problemas da educação tem que começar por lá, no palácio dos bandeirantes.” (P6)

O discurso crítico e politizado na fala do entrevistado P5 retrata os anseios e frustrações dos professores quanto ao futuro da educação brasileira, fazendo um paralelo com o que é transmitido pela mídia e o que é vivenciado na prática e no cotidiano escolar:

“É um campo carente, tanto financeiramente, quanto pessoalmente, porque você tem um estado que não investe, que não estimula a formação dos professores, tanto que você não vê, nos cursos de formação de professores um estímulo à formação que deveria se reproduzir em melhores salários e condições de trabalho, não tem isso no estado. Faz muita propaganda na mídia, mas na prática não faz quase nada, ele quer só números de aprovação pra passar pros outros, mas não comprovação dos resultados, só quer mostrar pra ONU, pras instituições que vão se interessar em ver “olha, o país melhorou”, mas, a educação em si não está boa, as pessoas estão desanimando, existem poucos que ainda tentam trabalhar seriamente no campo, e a maioria está desestimulada, sem dúvida.” (P5)

O caminho para a superação dos problemas sociais brasileiros é apontado pelos professores, não há como desenvolver um país, diminuir a exclusão social, garantir a todos os cidadãos o direito do exercício da cidadania e a igualdade de direitos e deveres sem investir em educação:

“Acredito na educação eu acho que a única coisa que pode fazer o Brasil melhorar é a educação, não tem outra forma, não tem outro jeito.” (P6)

Encontramos essas mesmas questões pontuadas pelos professores entrevistados nesta pesquisa em outros trabalhos. Segundo Fialho (2005), as professoras entrevistadas analisam

que todas as mudanças propostas no campo educacional de fato não ocorreram, que os princípios da educação continuaram os mesmos, bem como a política de desmantelamento da educação do Estado, em que a educação de qualidade continuou voltada para a elite com a exclusão de grande parte da população.

Podemos destacar nas entrevistas colhidas, que uma das causas apontadas para o fracasso educacional é dedicada à família, o que podemos encontrar em outros trabalhos, como no de Weber (1996), em que coloca que “a família é responsabilizada pelo fracasso escolar do aluno, seja porque não tem condições de acompanhar as tarefas escolares dos filhos, pela difícil situação socioeconômica em que vive, seja porque atribui à escola todas as dimensões da tarefa educativa”. (p.103):

[...] a profissionalização do professorado vai necessariamente de par com a sua valorização, que inclui: condições de trabalho adequadas ao desenvolvimento de suas tarefas – livros, material pedagógico, salas com número razoável de alunos, comunidade envolvida - , capacitação em serviço e formação continuada, tematizando questões centrais da relação pedagógica e da escola como lugar de ensino e aprendizagem, estímulo ao seu enriquecimento cultural e, obviamente, remuneração compatível com a centralidade social, política e econômica de sua tarefa (WEBER, 1996, p.117).

Para Fontoura (1995), pertencer a um grupo social é também uma questão de aceitação por parte dele. Se o professor não se inteirar dentro do seu grupo social de trabalho, não conseguirá desempenhar seu trabalho de forma prazerosa, podendo levar o professor a pensar, se continua ou abandona a atividade docente. Quando perguntado aos professores entrevistados como era a relação com o grupo e com a direção da escola, alguns professores apontaram conflitos com o grupo e/ou até mesmo com a direção escolar, relatando que até foram perseguidos por ela:

“Difícil, porque, apesar de ter trabalhado com outros professores, até me posto “na geladeira” durante um semestre pra defender meus pontos de vista, então foi muito difícil, financeiramente quanto na prática mesmo.” (P5)

Em seguida, perguntamos para o mesmo professor se este fato fez com que ele pensasse em mudar de profissão e ele foi bem direto:

“Cheguei, tanto que prestei um concurso, passei, e estou prestes a ser chamado, num banco.” (P5)

“Caso o Estado, o banco me chame, ainda estou pensando se vou abandonar ou não. Mas, mesmo que abandone o estado, é provável que eu continue lecionando em particular e em cursinhos, pra complementar o salário.” (P5)

Para Tardif (2002), “com o tempo, a precariedade de emprego pode tornar-se cansativa e desanimadora e alimentar um certo desencantamento que, sem necessariamente afetar o amor pelo ensino, afeta, até um certo ponto, o ardor do professor, mergulhando-o na amargura (p.96)”.

Indícios de acomodação e desmotivação também são observados por Basso (1994), apatia pelo trabalho, rendimento inexpressivo do aluno, questão salarial, falta de motivação do professor, que o trabalho não é gratificante e reconhecido.

Quando o professor perde a motivação e é levado a desenvolver uma prática desinteressada para ele e para o aluno, é um indício forte de que ele deixou de acreditar no valor do seu trabalho, tanto social quanto econômico. O trabalho alienante a que o professor é submetido compromete a qualidade do ensino e a execução de suas atividades pessoais e profissionais.

5.4. Prática docente

Nesta categoria, procuramos evidenciar elementos da fala dos professores que nos auxiliem a refletir sobre o impacto das condições de trabalho em sua prática docente, ou seja, no tempo da preparação das aulas, no tempo dedicado aos estudos, abordando as condições de trabalho e suas respectivas interferências na qualidade do ensino e não nas formas como os professores estão atuando propriamente em sala de aula ao ministrarem seus conteúdos. Por que é importante estudar um grupo profissional e as interferências e influências das condições de trabalho em suas práticas de ensino? Weber (1996) contribui com nossas reflexões:

O estudo de concepções de um grupo profissional, ou que tende à profissionalização, como seria o caso dos professores, pode assim favorecer a compreensão de como as condições político-econômicas e ideológicas atuam sobre indivíduos e grupos, influenciando maneiras de ser e pensar, e esclarecer que limites objetivos e subjetivos se apresentam para a construção da consciência social e da democracia em sociedades concretas. (p.43).

Se o objeto do trabalho docente são os seres humanos, podemos dizer que os professores trazem consigo os saberes aprendidos na prática que são as marcas de seu objeto de trabalho. Assim, “um professor tem uma história de vida. É um ator social, tem emoções,

um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15).

Levando em consideração a importância da formação inicial para o desenvolvimento da função de professor, foi perguntado aos professores se a faculdade contribuiu para o primeiro contato com a sala de aula e com a rede de ensino. Todos os professores foram unânimes em admitirem que a faculdade pouco contribuiu para o primeiro contato com a sala de aula e com realidade do Estado:

“Faltou, porque na verdade só deu para ter idéia do que era enfrentar uma sala sendo professor da turma, aconteceu mesmo só depois de eu pegar, antes não, aquilo que era só na teoria, realmente a gente sente falta, no começo principalmente a gente fica meio perdido diante da turma, mesmo tendo um bom conhecimento daquilo que tem que passar, mas passar é complicado no começo.” (P6)

“Não, nunca. No quarto ano que tive prática de ensino a professora até comentava, explicou algumas coisas sobre burocracia da rede, como é que se ingressava para abrir sede tal, como se proceder em um concurso, questão das atribuições de aula, alguma coisa nos foi passado, mas sobre a situação real mesmo, ficava em um plano mais teórico assim daquilo que a própria professora passava ou daqueles alunos que já trabalhavam como professores eventuais como era o meu caso, durante o meu quarto ano eu era professor eventual. Já estava tendo o primeiro contato daquela realidade que é o Estado.” (P6)

Ainda no âmbito de nossas reflexões sobre a formação inicial dos professores, percebemos um momento de contradição na fala dos docentes quanto aos recursos pedagógicos. Segundo a docente entrevistada P7, a escola tem TV e computadores, no entanto não são utilizados pelo professor, embora reclame da biblioteca e da falta de equipamentos:

“Temos TV, vídeo, DVD, na medida do possível agente procura cumprir com todos os projetos, só que esses projetos não são cumpridos da maneira que agente queria. Há projetos que são ate impostos pelo estado ou que agente faz por vontade própria, mas como não temos recursos, fica tudo a desejar porque um exemplo, se você quer levar um aluno em uma determinada montanha em uma região montanhosa para falar com ele sobre relevo, não tem condições, porque você fica dependendo de prefeitura.” (P7)

“Eu acho que tem havido investimentos só que eu não sei se é da maneira correta se é onde nós precisamos mesmo, por exemplo chega um vídeo na escola, parabólica para a gente ter TV escola, computadores, sendo que nós não conseguimos ainda fazer com que o aluno ainda saiba ler e escrever direito, então eu acho que está havendo investimento, mas no local errado, porque não dar mais apoio no famoso e até tanto criticado xérox? Todo mundo fala onde o professor teria mais material para estar alfabetizando melhor esse aluno de uma forma mais gostosa, com desenhos, com figuras, porque ele tem que ficar muito no quadro, restrito ao quadro e ao livro didático hoje, esse é um problema da escola pública, pois o aluno leva o livro didático para casa e não traz de volta, ele esquece material, esquece caderno, nós andamos com os bolsos cheios de lápis, borracha e caneta para emprestar para os alunos que não trazem.”(P7)

Enquanto a professora entrevistada P7 relata que pouco utiliza a biblioteca, P6 afirma que faz uso da biblioteca, solicita trabalhos e faz empréstimos de livros que considera de interesse na sua área:

“A escola possui tudo isso que você citou, a escola possui uma sala de informática, mas não me lembro qual o número de computadores só sei que é insuficiente para que todos os alunos de uma sala utilize, mas tem os computadores ligados em rede com banda larga, tem uma sala de vídeo com tv de 29, dvd, vídeo cassete e aquele espaço pode ser utilizado pelos professores.” (P6)

“Possui e eu utilizo sim, retiro livros, peço para os alunos pesquisa para utilizarem a biblioteca.” (P6)

“Tem, até me surpreendeu quando eu conheci a biblioteca da escola com livros de nível universitário destinado aos professores, mas da para perceber que está lá e ninguém nunca mexeu, está lá nunca ninguém mexeu, não sei porque motivo, eu de vez em quando retiro livros lá do meu interesse.” (P6)

Assim, levantamos uma questão importante: será que essa diferença de atitudes se dá pelas condições de trabalho do professor ou pela sua formação inicial e continuada?

Essa é uma questão difícil e complexa, porém alguns indícios de resposta podem ser percebidos na pesquisa de Basso (1994) sobre os problemas encontrados nos cursos de licenciatura. A autora analisa em seu trabalho que os professores de história formados em instituições privadas de ensino têm consciência de sua formação deficiente, enquanto os que são formados por instituições públicas possuem uma postura e percepção de preparo. Dessa forma entendemos que é preciso uma aproximação das instituições de formação docente com o contexto social, conforme indica Libâneo (2007):

É preciso, também, uma ligação maior da formação que se realiza na faculdade com a prática das escolas, trazendo os professores em exercício para a universidade, para discussão de problemas comuns. Seria fundamental que em cada escola os professores formassem uma equipe unida, centrando a organização dos professores no local de trabalho, em torno de projetos pedagógicos (p.49-50).

Sobre a forma antiga e positivista de ensino, Basso (1994) destaca a fala de uma professora em que esta relata que teve que superar as suas limitações teóricas e práticas, sozinha e na própria profissão, corroborando que os saberes docentes são apreendidos na vivência escolar (TARDIF, 2002).

Ao discutirmos prática docente, um assunto que não pode deixar de ser abordado, diz respeito à formação inicial. Para Pereira (2000) “[...] a discussão sobre a formação de

professores amplia-se quando o contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente, a condição de assalariado do professor passam a ser considerados temas importantes no debate (p.22-23)”.

Partindo desse pensamento, analisamos a importância da formação inicial para os professores, até que ponto ela contribui para o enfrentamento da atividade docente e a qualidade do ensino. Para Tardif (2002) [...] a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores, conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho (p.57).

As respostas que mais chamaram a nossa atenção quanto à formação inicial foram as seguintes:

“A faculdade não ajudou em nada, ela me ajudou no conhecimento sobre história, agora experiência, prática com aluno a gente não tem.” (P1)

“Bom, você tem que se libertar de algumas fantasias, né, enquanto estudante, você acha que vai mudar o mundo, enquanto profissional você vê que as coisas não são bem assim, então, tem que procurar se libertar um pouco da fantasia. Na faculdade, você vê muitas teorias, daí, quando chega na hora da prática, você vê que não é bem assim, você tem que tentar adaptar a sua teoria à sua prática, e é aí que, vamos dizer assim, o bicho pega. Alguns professores não conseguem ter formação pra isso, não conseguem estabelecer esse diálogo, não conseguem compreender que o aluno tem uma realidade diferente, diferente como: nem todo aluno lê os textos e procura tudo, alguns “malemá” vêm televisão e não tá nem aí com estudar, então você tem que se aproximar dos alunos, tem que ir lá jogar videogame com os moleques, ver a internet, é bem desafiador.” (P5)

Podemos encontrar em outros trabalhos quanto à formação inicial, falas sobre os limites de sua formação na área pedagógica. Basso (1994) ao analisar as falas das professoras de história observou que as disciplinas pedagógicas pouco colaboraram para o contato com a sala de aula, mas que, quanto aos conteúdos, não havia do que reclamarem e que só adquiriram essas competências na profissão, com a ajuda de professores mais experientes. No entanto, os professores levantam aspectos quanto à formação de acordo com as suas necessidades e dificuldades e essa análise é muito subjetiva, mas deve-se tentar entendê-las dentro de um contexto (CUNHA, 1989).

Sobre a necessidade de preparar melhor os futuros professores para a profissão docente fazendo um diálogo com a realidade escolar constante e dialético, Tardif (2002) aponta que “o principal desafio que essas instituições devem enfrentar é o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo” (p.241). A formação dos professores deve ser realizada de forma conjunta integrando a universidade e a realidade da escola pública brasileira:

[...] essa tarefa supõe que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, isto é, como co-pesquisadores ou, melhor ainda, como colaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2000, p.20).

A formação inicial deve ter uma relação com os profissionais em atividade para que os futuros professores vivenciem as várias situações da escola desde a parte burocrática aos problemas que envolvem a prática docente (NÓVOA, 1997).

O contexto histórico mudou e os alunos da escola também, mas os métodos de ensino ainda não mudaram na escola e muito menos nos centros de formação de professores. Como mudar o sentido da escola pública hoje, se não conseguimos mudar ainda a velha forma de se ensinar nas instituições superiores de ensino?

Dessa forma, se faz necessário repensar o programa de formação de professores das instituições de ensino superior, visando a compreensão da realidade social e contradições da escola, bem como do contexto em que se insere a educação brasileira, realizando um processo de aproximação dos futuros professores com a realidade.

Quanto ao posicionamento do professor perante a realidade, Mascarín (1999) analisa que não existe uma conduta neutra, ou se alinha à perspectiva conservadora ou crítico-transformadora:

Dessa forma a ação do professor dentro da escola, acaba por se alinhar às perspectivas de conservação ou de transformação. Mesmo que não tenha consciência, não existe neutralidade nesse espaço de lutas e os atos dos educadores serão sempre uma ação politicamente compro-metida, isolada ou não que estarão direta ou indiretamente articulados a uma determinada tendência do processo social vigente (p.98-99).

Cavalcanti (2002), ao discutir a preparação e introdução dos conteúdos no ensino de geografia, pontua que:

Esses momentos no ensino consistem na preparação prévia do professor e dos alunos para o trabalho, quando é necessário mobilizar o interesse do aluno, bem como organizar o ambiente. É fundamental, nessas ocasiões, que o professor faça ligações do conteúdo com a matéria anteriormente estudada e com o conhecimento cotidiano em sala de aula. É preciso, sobretudo, problematizar o conteúdo a ser estudado (p.80).

A autora ainda explicita que:

Em qualquer caso é importante que o professor fique atento para que essa atividade não se transforme em mais uma formalidade a ser cumprida pelo aluno e pela escola. É necessário que haja um envolvimento real do aluno com a atividade e que esta seja dirigida para a problematização da realidade observada (CAVALCANTI, 2002, p.82).

Mas, como despertar o interesse e motivar os professores a desenvolverem um trabalho na perspectiva crítica em tempos de crise educacional brasileira? Como motivar o professor, se a cada dia os problemas e os insucessos do campo educacional são atribuídos a eles? Como resgatar a identidade profissional do que é ser professor hoje? Como enfrentar as condições de trabalho precárias? Como inverter a idéia de que tudo fora da escola é mais interessante do que a sala de aula? Como absorver as novas tecnologias em educação? (CUNHA, 1989).

Os professores itinerantes, ou seja, os profissionais que precisam se deslocar para trabalhar de uma escola e/ou cidade para outra, independente da existência ou não de vínculo com o Estado levantaram uma questão importante do nosso estudo. Eles afirmam que as condições das estradas são muito precárias, muitos professores se sentem desestimulados:

“A estrada não é boa, é tão péssima, muitos caminhões de cana na nossa região tem usinas principalmente na hora que eu volto já esta escuro perigoso, a estrada não é péssima como tem por aí porque faz buraco ele estão consertando, mas mesmo assim tem bastante buracos na estrada.” (P3)

“Péssima, eu pego um pouco da Anhanguera que agente não pode reclamar, mas depois quando entro em São Joaquim sentido Morro Agudo, é uma estrada horrorosa, sinuosa, esburacada e sem sinalização(...) Já tive muito medo, agora venho mais tranqüila.” (P7)

As péssimas condições das estradas, relatadas nas entrevistas, nos revelou influírem na prática de ensino e nas aulas dos professores, as preocupações com as viagens cansativas e perigosas todos os dias se mostraram como uma das causas de suas insatisfações o que acaba interferindo na qualidade do ensino, pois o professor não se sente motivado e estimulado, por conta dessas preocupações.

A prática docente se realiza no ambiente de trabalho, permitindo assim aos professores refletirem sobre questões relativas não só ao seu trabalho, mas também sobre suas práticas de ensino (CARVALHO e PAULO NETTO, 1994). Observamos na fala das professoras P3 e P7, momentos de reflexão sobre as suas práticas e como o Estado trata a educação brasileira. As professoras analisam que a motivação para ensinar primeiramente devia vir do professor, mas que pelas condições precárias de trabalho era muito difícil, pode-se perceber, pelos relatos, que para elas a sua profissão havia se tornado desestimulante e dolorosa:

“Falta de interesse, cumprem o horário da escola para pegar o diploma no fim do ano, acho que esses são os problemas falta de interesse e motivação como a nossa diretora falou, ela fala que os nossos alunos não tem motivação, mas eu acho que a motivação tem que vir de nós primeiro e a gente não tem motivação para dar aula a gente desanima de dar aula.” (P3)

“Eu gostaria que mudasse a educação, eu não tenho receita pronta para te falar, porque é tão gratificante quando a gente consegue arrancar alguma coisa produtiva dos alunos e mesmo com tudo isso que eu te disse saí coisas que a gente se emociona de ver e fala “nossa como eles conseguiram fazer isso?”, como eles chegaram a essa conclusão, como eles produziram dessa maneira com tão pouco que eles têm e com tão pouco que a gente tem para oferecer para eles, eu acho que é um descaso e até um crime a maneira como tem sido tratada a educação pública.” (p7)

Observa-se nas falas seguintes das professoras (P3 e P7), indícios claros de que as condições de trabalho precárias estavam influenciando em suas práticas docentes. A articulação delas permite ainda analisar que apesar de conviverem com essas dificuldades é possível fazer algo de diferente na educação:

“Reflete, falta motivação, a gente começa empolgado(pensando), está difícil dar aula, não está fácil dar aula, primeiro falta motivação nos professores.” (P3)

“Acaba influenciando sim e o meu medo é que a motivação acabe indo embora de ambas as partes, porque quando você chega na sala de aula, o aluno cobra o professor por uma aula diferente “Você não vai dar uma aula diferente hoje professora?”, e ai a gente vai explicar “como diferente?”, “o que vocês querem de diferente?”, o que eu vou levar de diferente existe muitas maneiras da gente estar dando uma aula diferenciada, mas como? Eu fui passar um projeto com eles de meio ambiente esse ano e eu precisava de plataforma de madeira e a escola não tinha para me oferecer porque eu ia trabalhar na terra, no barro, já que eles não possuem condições de comprar argila para trazer então no barro mesmo vocês vão fazer o relevo e nós não tínhamos para começar a plataforma de madeira, e em cada aula tinha que fazer um pouco, ter que carregar e guardar em algum lugar para continuar na aula seguinte, não tinha lugar para guardar também, aí conseguimos umas carteiras que estavam estragadas e a gente usou a parte de cima da carteira como plataforma, mas depois não tinha lugar para guardar então nós fizemos na “raça”, mas ficou muito a desejar, os trabalhinhos deles eram estragados por outros alunos porque não tinha onde colocar ai chegava no outro dia não estava como haviam deixado, mas a gente não desiste.” (P7)

Podemos analisar na fala da professora P7 que o *trabalho* docente se tornou tão *desgastante* que ela já não é capaz de enxergar todo o *processo de alienação do seu trabalho*, as influências e interferências em sua prática de ensino:

“Eu não tive reclamações por parte de professores ainda não e nem por coordenador não, muito pelo contrário eles fazem questão de até quererem que resolvamos tudo dentro da sala de aula, que evite o máximo possível de levar os problemas para eles, porque são muito sobrecarregados e até mesmo porque eles não tem só isso também tem a parte burocrática que é enorme então quanto a isso eu não reclamo não eu queria até que eles interferissem mais.” (P7)

Sentindo certa fragilidade no discurso desta professora, reformulamos a pergunta para que pudessemos encontrar especificidades que respondessem as nossas inquietações de pesquisa. Relatamos para a entrevistada que muitas atividades apresentavam uma hierarquia, uma ordem de cima (Estado), via Secretarias e Diretorias de Ensino, que estavam influenciando os professores na questão de notas, faltas e reprovações. Sua resposta foi imediata mediante a provocativa

“Isso é muito sério e tem sim (demonstração de desaprovação), há essa interferência, pressão de estar aprovando o maior número possível de alunos porque o que a gente percebe que nossas autoridades estão preocupadas com números e não com qualidade.” (P7)

Aproveitando a oportunidade, perguntamos se naquela escola também ocorria o mesmo fato, a professora nos contou que existe em todas as escolas. E que ela já havia presenciado esse caso também nesta escola:

“Todas as escolas estaduais que eu tenho notícia têm.” (P7)

Foi perguntado à professora P7 se em algum momento ela havia sido obrigada por parte da direção ou coordenação da escola a fazer algo que ela não queria ou não concordasse, ela respondeu que:

“Obrigada não, mas coagidos (pensando). Não adianta, isso tem mesmo é uma das coisas que a gente gostaria que acabasse. Eu entendo a realidade do país, os gastos que o governo tem com aluno, mas não está certo. Olha, eu vou te falar uma coisa triste para encerrar essa parte, eu tenho um aluno na 8ª série que ele não sabe ler e nem escrever (silêncio).” (P7)

Essas interferências no trabalho do professor e na sua autoridade causam um mal-estar no profissional, deixando-o insatisfeito e desmotivado com a atividade docente. Os professores são afetados pela violência das aulas, esgotamento físico ou efeitos psicológicos (ESTEVE ZARAGOZA, 1999).

Ficou explícito no trecho transcrito a seguir que em uma das poucas capacitações e cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino foram passadas certas orientações (imposições) para que os professores colocassem em prática:

“Em um curso que foi passado pra gente no ano passado do ensino médio, veio uma apostila pra gente ficar estudando as práticas pedagógicas e tinha um item onde deixava bem claro, não vou saber te falar exatamente as palavras, que nós

professores públicos nós temos que nos preocupar em formar os meninos para um trabalho mais técnico para cursos técnicos, preparar eles nesse momento para que eles prossigam seus estudos em cursos técnicos e não ficarmos preocupados a nível de estar preparando esses alunos pra vestibular porque não é a realidade deles, nós estamos assim, batendo em ferro frio vamos dizer assim, porque nós temos que preparar eles para o trabalho, para o mundo do trabalho e não para o mundo universitário, já que nós sabemos que não é isso que eles vão procurar quando terminarem o ensino médio. E até diz lá dá exemplos, de que hoje pra uma pessoa assentar um piso, ela não precisa nem ter muitos conhecimentos como antigamente de estar medindo certas coisas porque hoje vem tudo prontinho, a argamassa esta prontinha, ele não tem nem que estar ali manipulando areia e algum tipo de material porque a argamassa já vem pronta, então eu tenho que ensinar ele a passar a argamassa na parede, a colocar o piso ali, então eu senti assim que não era para gente estar aprofundando nos ensinamentos, era para preocupar e ensinar a ter uma postura de cidadão, a serem pessoas de bem, a não se tornar pessoas do mau, bandido e etc., mas não se preocupar a nível universitário.” (P7)

A seqüência de falas da professora P7 permitiu que observássemos a influência do Estado com sua política de erradicação do analfabetismo em não reprovar os alunos. O que podemos observar que vem diminuindo o poder do professor em sala de aula, bem como interferindo na autonomia do professor, enquanto educador e como indivíduo questionador (CONTRERAS, 2002).

A desvalorização do professor perante a sociedade, todo processo e sentimento de desvalorização do profissional da educação, causa um mal-estar que podemos analisar e encontrar nas falas dos entrevistados (ESTEVE ZARAGOZA, 1999).

Os professores se sentem desestimulados na sua profissão, pois todos os problemas da educação são atribuídos principalmente a eles.

“Sim eu sinto, essa é uma parte que me desestimula de verdade, muitas vezes são palavras assim do cotidiano do aluno e ele não sabe escrever, então quer dizer, foi o professor que não cobrou dele que tinha que cobrar, o professor cobra, mas o projeto de educação que nós temos, o aluno percebe que não precisa estudar tanto, então de certa forma o professor até cobra, mas o aluno não chega nas expectativas.” (P4)

A opção pelo método crítico dialético possibilitou analisar que o aumento das críticas, bem como a atribuição dos problemas da educação ao professor, interferência de pais e mães no trabalho pedagógico, colaboram para o aumento da insatisfação por parte dos professores quanto a sua *profissão*. Se em um determinado *momento histórico* o trabalho do professor e da escola eram quase inquestionáveis, hoje as ações e interferências, aliadas a falta de apoio da sociedade e da própria família vêm causando certos desajustes e transtornos para a escola. Fialho (2005) evidencia nas falas dos professores os seguintes discursos: interferência de pai e mãe no seu trabalho, falta de recursos pedagógicos adequados, o que causa desinteresse por parte do aluno, que tudo que existe fora da escola é mais interessante e atraente para o aluno,

que o Estado e instituição Escola não estão preparados para atender as crianças de hoje em dia.

A professora entrevistada P1, ao analisar as novas recomendações da Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo (SEE/SP) e sobre a carta enviada aos pais dos alunos sobre o resultado do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), foi enfática em suas palavras:

“Confesso para você que eu prefiro qualquer outra, porque essa secretaria da educação (olhar de protesto), o que me revoltou muito com os professores foi a carta que ela mandou aos pais do SARESP, ela deixa bem claro que o resultado do SARESP vai refletir no aumento dos professores, o professor só vai ter aumento se os alunos forem bem no SARESP então ela está jogando de certa forma a sociedade contra os professores, isso me revolta.” (P1)

Perguntamos para a mesma entrevistada se isso refletiria em sua prática docente. A resposta foi a seguinte:

“Vai, porque tem muitos pais que não vive o dia a dia da escola, acha que o professor ganha bem, porque vê um monte de carro novo ali fora, mas o monte de carro novo está dividido em 72 prestações ou então o marido ou como o “Maluf diz a esposa é bem casa” entendeu, tem muitos professores que tem carro novo e ganham bem porque de manhã no estado, a tarde no município e a noite na particular ou vai invertendo então não fica só em uma escola, fica em duas eu até o ano passado eu tinha prefeitura e estado, mas por problemas familiares eu não tive condições de ter como me locomover, tive largar a prefeitura, porque eu não ia largar 19 anos de estado, mas porque a gente vive sempre trabalhando por isso ganha um pouco mais, perde final de semana de ficar com a família, você para dar uma boa aula tem que se dedicar aquilo aí alguém fica de lado até ano passado minha saúde ficou de lado aí esse ano me brearam e mandaram eu fazer tratamento.” (P1)

O mesmo discurso foi encontrado no trabalho de Basso (1994), onde os professores relatam que se tivessem melhores condições de trabalho, como uma jornada menor de horas/aula e um salário justo, teriam mais tempo para preparar melhores aulas, investir em materiais e formação.

Mas, ao mesmo tempo que afirma que essa decisão refletirá em sua prática docente, a entrevistada P1 entra em contradição, pois afirma em outro momento da entrevista que não deixa que as condições de trabalho e situações interfiram no seu trabalho.

“Eu não deixo interferir muito, não mesmo, porque eu sempre tive respaldo da direção. Quando eu preciso de alguma coisa e não tem mando comprar, nunca nenhum deles falou mal mesmo porque eu nunca dei motivos para um diretor não me dar esse respaldo. Não querendo ser puxa-saco, mas se ele te pede uma coisa hoje você tem que fazer porque na hora que você precisar você sabe que vai ter

respaldo, eu sempre tive com a direção da escola tudo que eu precisei, fui trabalhar de forma diferente com os alunos e eu tenho esse respaldo.” (P1)

Questionada novamente sobre se as condições de trabalho interferem na prática docente dos professores e na sua, a professora reafirma:

“Não, porque ele tem a mesma condição que eu tenho, e ele poderia estar desenvolvendo o mesmo trabalho e não faz.” (P1)

Fialho (2005), ao analisar os dados quanto às condições de trabalho do professor e as implicações na formação do professor, nos faz refletir sobre os (dê)s caminhos que a educação brasileira enfrenta.

Tais situações vão proporcionando um mal-estar docente generalizado (ESTEVE ZARAGOZA, 1999), que leva muitos professores a se afastarem de suas atividades por problemas de saúde:

“Tem um monte de professor aqui afastado, saiu uma reportagem que muitos professores estão de licença com depressão por causa de aluno, e assim coisas que não tem jeito, igual outro dia estávamos falando de um aluno que nós gostaríamos que ele tivesse tratamento especial e a mãe não quer.” (P9)

“Às vezes a gente sente, nesse sentido quando chega o final do ano a gente se sente desmotivada sim, mas infelizmente é uma coisa que eu estou convivendo faz muito tempo, eu tenho pena dos alunos porque saem totalmente despreparados uma grande maioria, aí eles chegam lá no terceiro colegial não sabem nem o que querem fazer e é em função disso.” (P9)

O descrédito pela informação passada pelo professor e a falta de respeito, também são apontadas:

“[...] eles me desafiaram muito até perguntaram “a senhora tem certeza que veio dar aula aqui e a senhora sabe alguma coisa” que hoje o aluno tem toda liberdade para falar o que ele quer e o que ele pensa e aconteceu muito no ensino médio do aluno falar para mim “eu tenho certeza que isso que você esta falando é mentira” e a gente tem que pedir “olha pesquisa meu filho, você precisa ser educado” o aluno sabe falar, mas a gente tem que saber o que responder também para ele.” (P7)

Para que o professor desempenhe um bom trabalho, deve ter satisfação e identificação com sua profissão. A docente entrevistada P7 da escola B está insatisfeita com o trabalho na escola pública e satisfeita na escola particular, pois as condições de trabalho e envolvimento do aluno são maiores e melhores. Podemos levantar alguns pontos de interrogação nesse sentido: há uma postura diferente do professor frente a essas duas realidades? O que leva a

professora a considerar que as condições de trabalho na escola privada são melhores? Será que ela não sofre o mesmo *processo de alienação* do seu trabalho nos dois ambientes profissionais?

“Eu leciono em duas, uma particular em Igarapava e nessa que é do estado. Eu acho muito diferente, a escola particular oferece muito mais condições, a nível de material, material de apoio, até para você fazer um projeto o apoio da direção é maior, há um incentivo. **É gratificante dar aula na escola particular por causa dos alunos**, há uma cobrança por parte dos pais então o aluno quer produzir, é muito diferente do que eu vejo na escola pública sinceramente eu me sinto frustrada na escola pública, eu não vejo interesse por parte de aluno, desmotivados, eu sou totalmente contra essa progressão continuada que tem no estado de São Paulo.” (P7)

Consideramos nesse caso que o interesse por parte do aluno na escola particular tende a ser maior, exceto alguns casos, pois existe uma cobrança por parte dos pais e o vislumbamento de uma vaga no *ensino superior público de qualidade*. É preciso ressaltar, nesse sentido, a prioridade de interesses por parte das clientelas envolvidas, bem como contextualizar historicamente os indivíduos, entendendo que essa discussão se insere em um contexto maior que é o sistema capitalista de produção.

Fialho (2005), em seu trabalho, também analisa a questão do público e do privado, explicitando que à medida que o Estado vem diminuindo a sua atuação de responsabilidade do ensino, acaba abrindo espaço para que o ensino privado tome o lugar que antes era competência exclusiva do ensino público.

A frustração do professor pelo não envolvimento do aluno é evidenciado pelos professores:

“Sim, a gente até precisa trabalhar para que o aluno consiga a média que ele precisa para passar de ano. Não há estudo, eu não vejo estudo hoje por parte do aluno, ele vem para a escola com a noção de que se ele freqüentar, se ele fizer sua porcentagem de freqüência ele não vai ser reprovado, pra ele o que interessa é isso.” (P7)

Analizamos que o discurso quanto à insatisfação do trabalho no ensino público está presente tanto na escola A, como na B:

“Reflete, falta motivação, a gente começa empolgado(pensando), está difícil dar aula, não está fácil dar aula, primeiro falta motivação nos professores. [...] Eu estou insatisfeita, tanto é que eu queria prestar outros concursos (ar de desânimo). Esta muito sacrificante dar aula.” (P3)

“Dar aula no estado é uma merda, você tem estabilidade, mas não se realiza. (Silêncio, pensando).” (P6)

Quanto às expectativas em relação ao trabalho docente, encontramos no estudo de Fialho (2005) relatos sobre a desmotivação quanto à prática docente.

Algo que ficou explícito nas entrevistas é quanto às condições de trabalho e itinerância, a que os professores estão sujeitos. De um lado, os professores afirmam que elas interferem na qualidade do ensino e, de outro, os profissionais que relatam que não deixam interferir, mas é fato que de uma forma ou outra, com o passar dos anos na atividade docente as condições de trabalho vão afetando os professores.

Os professores, ao assumirem o discurso de que as condições de trabalho não afetam a sua prática de ensino, podem estar tentando desvincular o fracasso educacional relacionada à figura do professor:

“Na minha não, independente da questão salarial da carga horária eu não reduzo a qualidade do momento da aula, eu continuo trabalhando normalmente, acho que me deparo com muitos professores desmotivados que torcem o tempo inteiro para que não tenha aula que não haja alunos, até ontem no htpc a própria vice-diretora disse isso que tem um monte de professor que fica o dia inteiro torcendo para que a escola fique vazia quando na verdade a razão de ser da escola é o aluno, mas acredito que o problema do professor não esta no aluno, a questão da desvalorização, da jornada tripla que ele é obrigado a fazer que o deixa muito cansado sem ter a possibilidade de um momento de lazer, um momento de informação, então é este tipo de coisa que tem deixado muitos professores desmotivados, isso não chegou até a mim agora, pois tenho pouco tempo de profissão vamos ver se isso vai acontecer mais para frente, tomara que não.” (P6)

“Eu me sinto um lixo diante disso eu me sinto assim como eu diria a gente sente frustração em ver uma coisa dessas, porque você esta vendo que o governo não esta fazendo nada só que eu enquanto professora eu não sinto remorso porque eu trabalhei eu fiz a minha parte, agora o que esta saindo errado é a parte do governo.” (P9)

Analisamos que boa parte da concepção de educação e de ser professor para os profissionais da educação tem suas origens na trajetória educacional de cada um:

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial dos professores não consegue muda-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão (TARDIF, 2002, p.68-69).

No entanto, eles podem ficar presos a velhas práticas de ensino e concepções que já não se enquadram no contexto educacional atual. No entanto, existe uma contradição entre prática pedagógica do professor e o seu discurso sobre esta prática (AZZI, 2002).

Kaercher (2004) levanta a questão da dificuldade de os professores de geografia do ensino fundamental e médio em renovar suas práticas pedagógicas e adquirir novos conhecimentos, analisando o processo de renovação da Geografia Crítica nos cursos de licenciatura, uma prática pedagógica mais reflexiva e contextualizada.

Podemos identificar nesse processo que a questão não se restringe somente aos centros de formação, o assunto também passa pelas condições de trabalho que são oferecidas para que esses professores se sintam estimulados a investir em suas carreiras, como é o caso dos nossos professores pesquisados.

A questão das condições e precarização do trabalho docente não são específicas e privilégio somente dos professores de história e geografia. Podemos observar no trabalho de Sardelich (2001), que analisa a formação dos professores de artes e a suas percepções quanto as suas condições de trabalho, e de Curi (2000), que tem como foco a análise dos cursos de licenciatura de matemática, o perfil do professor e suas condições de trabalho precárias, onde a autora chama a atenção para a dificuldade do professor em investir em formação continuada para sanar os problemas de formação pedagógica e as dificuldades encontradas na sala de aula.

Consideramos que uma formação mais crítica do professor pode possibilitar uma maior reflexão sobre as condições do seu próprio trabalho, entretanto existe um abismo entre o fazer e o pensar, bem como a teoria e a prática. Analisou-se nas entrevistas realizadas que a formação humanística dos professores de história de geografia permitiu a eles uma maior compreensão do seu trabalho, às vezes dada pela *crítica pela crítica*, quer dizer, uma crítica desacompanhada de idéias de superação e transformação, mas também pela *reflexão crítica* acerca do seu trabalho. Numa *perspectiva crítico-dialética* se esperaria do professor não somente idéias de mudanças e superação, mas também uma postura política. Assim, pode-se analisar a existência dessa diferença do fazer e pensar nas falas dos professores de história e geografia do ensino médio público.

Sobre a avaliação da escola e da educação, observamos em Fialho (2005) críticas à educação e às mudanças no campo educacional, o que vai ao encontro das falas dos nossos professores entrevistados.

Um ponto levantado pelos entrevistados diz respeito a problemas relacionados com a direção escolar, a manifestação e/ou questionamento de algum ato pode significar em perseguição por parte da direção. Quando perguntado para a professora se ela já havia sido perseguida por alguém no ambiente de trabalho, sua resposta foi a seguinte:

“Já, por uma diretora aonde eu era vice-diretora dela e como eu sou uma pessoa muito observadora eu comecei enxergar coisas na escola que não faz parte da minha pessoa, que eu aprendi na minha família, principalmente eu queria dar material para o aluno e ela não deixava eu entregar o material, até então eu não tinha enxergado o porquê e quando chegou no comecinho do outro ano o material estava todinho lá, eu fiquei praticamente 6 meses sem entregar material, o armário ficou cheio de material, aí a verba que veio para comprar material para o próximo ano não foi comprada, mas a nota fiscal apareceu e eu comecei a questionar, porque a nota veio e o material não veio, porque era um material que eu não tinha entrega para os alunos, era material que ela tinha feito nota, tinha falado que tinha comprado e estava roubando, furtando sei lá, aí por ela eu fui perseguida, pois eu descobri e comecei a questionar essas coisas não só com ela, mas com colegas que sabiam disso e foram coniventes a ela, pegou daí um mês ela forçou minha designação e eu voltei para a sala de aula e se hoje eu dou aula em Morro Agudo-SP não na minha cidade é por causa dela, graças a ela e com ela eu nunca mais trabalho em minha vida, onde se gasta 1200 reais para cortar árvore e não pede autorização para a polícia florestal e põe na notinha 400 reais isso não é educador, então fui perseguida por essa pessoa.” (P1)

Os professores muitas vezes são coagidos e obrigados a ficarem em silêncio frente a algumas situações, apesar de não serem as mais corretas, caso que também foi encontrado em outros trabalhos. “Muitos são os casos de professores que revelam ter vivenciado situações traumáticas pelo fato de, no final do ano letivo os pais ou os próprios alunos (maiores) entrarem com recurso contra as reprovações” (MASCARIN, 1999, p.137).

Ainda segundo Mascarin (1999):

A escola não é necessariamente um espaço apenas de reprodução da sociedade, ela pode ser um espaço onde se concretizam as disputas para a construção de projetos. É o espaço de disputa de visões de mundo antagônicas, de concepções de sociedade, de lutas (p.98).

A questão é compreender e aceitar que as condições de trabalho interferem não só na prática docente, mas também em todo o contexto educacional (GADOTTI, 1998), e que isso mobilize professores e sociedade para que juntos possam lutar por uma educação de qualidade e melhores condições de trabalho.

Ao analisarmos a prática docente nas falas dos professores entrevistados, chegamos a algumas considerações. Como transformar o atual contexto educacional brasileiro? Como preparar melhor os professores para o início da carreira docente? Como estimular os docentes

a serem mais críticos e comprometidos com o ensino? Como resgatar suas identidades profissionais? E por fim, como devolver a alegria do ensinar e aprender a essa classe? Em torno dessas tantas preocupações e dúvidas suscitadas ao fim deste trabalho, ressaltamos duas ações a serem contempladas: *investir em formação de professores e condições de trabalho*.

6. Considerações Finais

A elaboração desta pesquisa passou por transformações e mudanças ao longo do seu desenvolvimento, o que proporcionou muitas reflexões acerca do nosso problema de pesquisa e de nossa hipótese.

O processo de desenvolvimento das entrevistas abriu a possibilidade aos entrevistados de realizarem uma auto-reflexão sobre a sua profissão, as suas condições de trabalho, a sua prática pedagógica, sobre o que é ser professor e os caminhos que nos levam a essa escolha, permitindo também a nossa própria reflexão sobre a escolha do tema de pesquisa e os motivos que nos levam a ser professores hoje em dia.

A educação necessita urgentemente de pessoas questionadoras, comprometidas, que se dediquem aos estudos para que juntos possamos solucionar nossos problemas e atrasos, bem como proporcionar uma educação de qualidade e gratuita para todos.

O presente trabalho traz revisão de literatura minuciosa e preocupada em contextualizar toda nossa discussão quanto às condições de trabalho a que os professores estão sujeitos. Assim, foi possível cruzar os dados coletados com a literatura produzida, o que permitiu uma análise rica em detalhes e especificidades, evidenciando-se que os professores até reconhecem que as condições não são as ideais, mas acham que o salário é bom se comparado a outras profissões e à renda média da população. Admitem que as condições precárias a que são submetidos interferem na prática de ensino, mas acreditam que a desmotivação e descontentamento acontecem somente com os outros professores, que nas suas práticas docentes nada interferem.

Sobre a socialização das responsabilidades, os professores colocam a responsabilidade pelos problemas da educação na família dos alunos, na televisão, internet, celular, progressão continuada, diminuição do número de aulas de história e geografia do ensino médio público que faz com que eles tenham que viver a itinerância todos os dias, deslocando-se por estradas mal pavimentadas, deslocando-se de uma escola para outra. Culpabilizam ainda o Estado, a Escola enquanto instituição e aparelho ideológico do Estado e a sociedade, mas muitas vezes deixam de fazer uma reflexão autocrítica sobre o seu papel no fracasso educacional.

Analizamos na revisão da literatura que as condições de trabalho precárias têm contribuído para a queda da qualidade do ensino e que tem causado um mal-estar docente

generalizado, mas alguns professores entrevistados em nosso estudo negaram que isso ocorresse nas suas práticas e na sua vida. Percebemos que os professores sofrem com a exploração da força do seu trabalho pelo capital. No entanto, o que poderia ser o indício de uma possível transformação e mudança de atitude crítica acaba se tornando lamentação e conformismo.

Ser professor hoje em dia requer sensibilidade para compreender e entender as transições paradigmáticas que envolvem todo o contexto em que a educação está inserida. Segundo Nóvoa (1997), o professor deveria realizar constantemente uma reflexão de suas ações. No entanto, essa reflexão na ação só pode ser alcançada quando levadas em consideração todas as mudanças que a educação vem apresentando ao longo do tempo.

Vivenciar e analisar o lugar do professor na sociedade é fundamental. Esse contexto em análise demonstra ser um momento único, assim como a experiência individual de cada sujeito, suas percepções, sua luta, etc.

Apesar do contexto social em que os professores estão envolvidos, aliado aos limites de sua formação e dificuldades em seguirem seus estudos, podemos notar o começo de um processo de reflexão e compreensão, ainda que lento, do contexto educacional, como também uma visão crítica acerca do seu próprio trabalho, questão essa que pode ser visualizada também no trabalho de Weber (1996).

Contudo, os professores sentem dificuldades em entenderem e reconhecerem a docência como uma profissão, por conta das suas condições de trabalho e desvalorização profissional e social.

A *docência* só irá se concretizar de fato quando o trabalho do professor for visto e entendido como uma profissão reconhecida e prestigiada pela sociedade (AZZI, 2002). Nesse sentido, não conseguiremos melhorar a qualidade do ensino se não investirmos na figura do professor, produzindo profissão docente desde a formação inicial até a continuada (PIMENTA, 2000). Vale lembrar que a formação continuada só tem sentido quando provoca uma reflexão na ação do sujeito, caso contrário, pode-se considerar como mais um curso para evolução funcional, bonificação, etc (NÓVOA, 1997).

Observamos que a profissão docente vem passando por mudanças ao longo do tempo e que essas mudanças, muitas vezes não são positivas, criando dois horizontes acerca do que pensam os professores em relação ao seu próprio trabalho. De um lado, o que deveria ser o ideal e do outro, o que vivenciam na prática. Essa contraposição acaba gerando um desconforto/descontentamento com a profissão. Os sentimentos de culpa provocam

sentimentos diversos em relação à educação, que são, muitas vezes, interiorizados não só na prática profissional, como na vida pessoal.

As lacunas abertas pela questão das condições de trabalho, assim, carecem de um horizonte norteador que possa apontar possíveis alternativas de transformações e mudanças. A valorização do professor só irá se efetivar quando este se der conta do contexto em que está inserido e que faça do seu trabalho a sua forma de luta por melhores condições e reconhecimento.

Uma questão que merece ser retomada num próximo trabalho diz respeito às diferenças entre ensino médio público e privado. Será que a prática docente é diferenciada nos dois tipos de ensino? As condições de trabalho são diferentes? Por que os professores afirmam ser mais gratificante lecionar na escola particular? Essas questões são pertinentes para entendermos o contexto educacional brasileiro, necessitando de um estudo mais profundo no futuro.

O processo de melhoria da qualidade da educação é lento, apesar das mudanças caminharem nesse mesmo ritmo, todavia, elas são significativas. Todo processo de transformação requer tempo e luta. São de pequenas ações individuais que se constroem as mudanças, no entanto todos os professores admitem os problemas educacionais, mas nem todos querem se comprometer com o ideal educacional e lutar pela causa da classe do professorado. Não devemos ter a impressão ou a ilusão que sozinhos resolveremos todos os problemas educacionais, mas devemos elevar nosso compromisso político.

Ao analisar o contexto educacional é preciso refletir como a falta de investimentos no setor educacional tem influenciado no trabalho docente.

Os professores entrevistados ressaltam a importância da formação inicial para o contato com o ambiente escolar, mas admitem a falta de preparo para atividade prática, ressaltando melhorias do processo de formação inicial e continua dos professores.

Durante o levantamento de dados, bibliografia e literatura, observamos como são complexos os caminhos da profissão docente, bem como os assuntos relacionados ao trabalho do professor.

Podemos perceber que a questão salarial é apenas uma das questões apontadas pelos professores a respeito das suas precárias condições de trabalho, apesar dela ser consenso de todos os entrevistados.

Pôde-se observar que, apesar das suas escolhas profissionais, para os professores de história e geografia do ensino médio público, permanecer ou não na profissão é um esforço de resistência.

Os professores se mostraram abertos e dispostos a discutirem sobre o seu trabalho, sua formação, o que pensam sobre a educação e como encaram o que a sociedade pensa em relação ao seu trabalho. Percebemos que os professores ficam isolados dentro do seu ambiente de trabalho, e sentem a falta de discutirem e desabafarem, o que permitiu que se analisasse que o professor é um indivíduo solitário.

O desenvolvimento deste trabalho traz, portanto, contribuições importantes para o debate em torno das condições de trabalho e da melhoria da qualidade do ensino, como suscita outras discussões em torno do tema.

O presente trabalho não teve como objetivo esgotar a temática estudada, mas pontuar e analisar questões importantes para o debate educacional. Entendemos que esse processo não tem fim e, assim, fica aqui a nossa contribuição e a esperança de que essa pesquisa possa nortear e estimular outros trabalhos.

Referências

ADORNO, T. W. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: **Palavras e sinais: modelos críticos** 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. p. 83-103.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, G. B. de. **O ensino médio no contexto da LDB No. 9.394/96: preparação para o trabalho e cidadania**. São Paulo, 2001. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ALMEIDA, M. I. da. **Perfil dos professores da escola pública paulista**. São Paulo, 1991. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo.

ALVES, G. **Trabalho e Mundialização do Capital: a Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização**. 2. ed. Londrina: Práxis, 1999.

ANJOS, D. D. dos. **Como foi começar a ensinar? História de professoras, Histórias da profissão docente**. Campinas, 2006. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

ANTUNES, R. e ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p.35-60.

BALAROTI, E. **Impasses no Ensino de História de 1º Grau - Condições de Trabalho e Representatividade**. Piracicaba, 1996. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba.

BARROS, P. de B., MENDONÇA, R. e BLANCO, M. O mercado de trabalho para professores no Brasil. **Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (Anpec)**, 2001. p.1-19. Disponível em: < <http://www.anpec.org.br/encontro2001/artigos/200106325.pdf> > Acesso em: 24 de novembro de 2008.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de história. 1994. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BASSOI, A. S. I. S. **Qualidade do ensino médio**: melhoria mediante a capacitação continuada dos docentes. 2004. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

BATTINI, O. **O trabalho docente descaracterizado**: o impacto das reformas educacionais e da reestruturação produtiva sobre as especificidades do exercício profissional do professor. 2004. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Paraná, Paraná.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Um introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994. p. 47-51.

BOING, L. A. **A escola como instituição de trabalho e de formação de professores**. 2002. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e construindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BORBA, E. D. S. **Formação e profissionalização docente**: um retrato delineado a partir do estudo das licenciaturas das IEES-1991-1998. 2002. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiás.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz e Edusp, 1987.

BRASIL, M. A. de Q. **Precarização do trabalho no setor educacional**: uma análise sobre a contratação temporária dos professores. 2005. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas.

BRASIL. **Sinopse estatística da Educação Básica 2006**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), Brasília, [2007]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em 30 setembro 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 07/10/2008.

BRASIL. **Estatística dos Professores no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP/ MEC). Outubro de 2003.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e do Desporto. **Censo da Educação Superior**: sinopse estatística – 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2007.

CANDAU, V.M. (Org.) **Magistério**: construção cotidiana. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARDOZO, M. J. P. B. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores**: a ideologia da empregabilidade. 2007. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará.

CARMO, P. S. do. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

CARVALHO, M. do C. B. e PAULO NETTO, J. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991. p.155-191.

CALVACANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CERRI, L. F. Perfil dos professores de história nos campos gerais do Paraná-Brasil. **Publ. UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Letras e Artes**, Ponta Grossa, nº 15, jun. 2007. p.19-29.

CHACUR, C.R.S.L.; DIAS DA SILVA, M.H.G.F. O ensino de 5ª a 8ª séries: pistas para compreensão da escola pública. **Boletim do Departamento de Didática**: a situação de ensinar e aprender. Araraquara, ano IX, n. 6, p. 29-40, 1990.

CIRQUEIRA, M. S. **O ensino de geografia em escolas estaduais de nível médio em Goiânia**. 2001. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Goiás, Goiás.

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

CORAGGIO, J.L. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

CORSI, A. M.; MONACO, F. M. e MATTOS, T. A. de. Um estudo sobre o processo de reflexão na formação inicial de professores no ensino médio. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Anped**, 23, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0814p.PDF>>. Acesso em 1 maio 2007.

COSTA, J. S. e OLIVEIRA, R. M. M. A. de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, vol. 10, n. 2, p. 23-46, 2007. Disponível em <http://www.sumarios.org/pdfs/781_3748.pdf> Acesso em 08/07/2008.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. Significant learnings in the Preservice Teacher Education: a study with students and professors enrolled in undergraduate programs, **Interface: Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

CURI, E. **Formação de professores de matemática**: realidade presente e perspectivas futuras. Tese. (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio-ago. 2004.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2001.

DINIZ, M. do S. **Professor de geografia pede passagem**: alguns desafios no início da carreira. 1999. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Geografia (Geografia Humana). Universidade de São Paulo, São Paulo.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho ante a qualificação e a competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 1998.

ESTEVE ZARAGOZA, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991. p. 93-124.

_____. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. 3 ed. Bauru: Edusc, 1999.

FERNANDES, F. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p.157-175.

FERNANDES, F. Oportunidades educacionais. **Folha de São Paulo**, 14/12/1992. Reproduzido em **LDB: Impasses e contradições** (1993). Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Publicações, 1992.

FERREIRA, M. P. **Concursos, ingresso e profissão docente**: um estudo de caso dos professores de história. 2006. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em História, política e sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERREIRINHO, V.C. **Começar de novo**: práticas de socialização do professor em início de carreira. 2004. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FIALHO, M. N. F. **Itinerário profissional e a construção da identidade docente**: um estudo a partir de professores de geografia em Belo Horizonte, Minas Gerais, 1950-2005. 2005. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas-SP: Papirus, 1993. p.17-48.

FOUNTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora?. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.171-197.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. p.69-90.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.77-108.

GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. In: **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1998. p.15-38.

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GASPARINI, S. M. & BARRETO, S. M. & ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, vol.31, n.2, p.189-199, ago 2005.

GENTILI, P. A. A. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. A. A. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: o

neoliberalismo e a crise da escola pública. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.

GIACOMAZZO, A. V. N. R. **O Trabalho docente e as relações interpessoais no espaço escolar**. 2006. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação e, Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

GIESTA, N. C. **Formação, concepções e ações profissionais do docente bem-sucedido: análise de representações e práticas no ensino médio**. 1998. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.

_____. Professores de licenciatura: concepções sobre aprender. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Anped, 23**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0836t.PDF>>. Acesso em 1 maio 2007.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. O currículo modelado pelos professores. In: GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 165-199.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOMES, A. R. **História, memória e educação: uma análise das contribuições do curso de história da UFU para a formação do professor/pesquisador**. 2000. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

GUALBERTO JÚNIOR, A. C. Mercantilização do ensino e o trabalho docente: um estudo de caso numa escola de ensino médio em Belém. 2007. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Universidade Federal do Pará.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação na profissão**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antonio Houaiss de Lexicologia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-36.

HYPÓLITO, A.L.M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

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

JEFFREY, D. C. **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades**. 2006. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo.

JUSTO, V. L. S. S. de S. **Perfil do professor no limiar do século XXI**. 2004. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

KAERCHER, N. A. **A geografia escolar na prática docente**. 2004. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Geografia Humana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

LAPO, F. R. e BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas e Autores Associados, v. 118, p.65-88, março de 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>> Acesso em: 12/07/2008.

LEMOS, D. Trabalho Docente: alienação ou emancipação? In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6 - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 06 e 07 de novembro de 2006, UERJ - Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trabalho_docente_alienacao.pdf>. Acesso em: 12/07/2008.

LEMOS, D. V. da S. **Alienação no trabalho docente? O professor no centro da contradição**. 2007. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal da Bahia.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**. Campinas. vol. 27, n.94, p.201-277, jan/abr. 2006.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 12, n.68, p.139-277, dez 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 10/12/2007.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, M. das G. de. **A didática do professor de geografia:** caso da cidade de São Paulo. 2001. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo.

LIMA, V. A. de. **Condições de trabalho e saúde dos professores sindicalizados da Rede Privada de Campinas.** 2000. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

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

MACHADO, C. A. F. **Imagens e saberes sobre a docência na narrativa de professores do ensino médio itinerante.** 2003. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

MACIEL, E. G. **A precarização do trabalho docente.** REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED, 28, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt091074int.rtf>> Acesso em 1 maio 2007.

MAGNONI JÚNIOR, L. **Globalização, neoliberalismo e exclusão calculada:** reflexões sobre o ensino de geografia. 1999. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARCELO, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto editora, 1999.

MARIA, L. **A organização do trabalho pedagógico na disciplina Geografia no ensino médio:** depoimentos de professores da rede estadual no município de Guarujá/SP. 2005. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos, Santos.

MARQUES, C. A. e PEREIRA, J. E. D. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**: Campinas, SP: CEDES, n. 78, p.171-183, abril 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a10v2378.pdf>> Acesso em: 5 fevereiro 2008.

MARQUEZI, À. e MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARX, K. **O Capital** – Crítica a economia política. Rio de Janeiro. Difel, 1985. v.1.

MASCARIN, S. R. **A produção (trans)formação do professor de geografia**: uma experiência teórico-prática na região de Campinas (1968-1998). 1999. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

MEDIANO, Z. **Revitalização da escola normal**. 1988. Relatório de Pesquisa - Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro.

MELCHIOR, J.C.A. Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática. **Cadernos de Pesquisa**, n. 34, ago. 1980. p. 39-83.

MENDES, M. C. de J. **Práticas significativas de professoras bem-sucedidas**: a voz do aluno do ensino médio. 2006. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Santos, SP.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOLINA, A. H. **A formação de professores de história**. 1995. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP.

MONTEIRO, A. M. F. da C. **Ensino de história**: entre saberes e práticas. 2002. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, vol.22, n.74, p.121-142. Abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>> Acesso em: 1 julho 2007.

MORAIS NETO, A. da S. **O mal-estar docente**: uma investigação numa escola da periferia de Araraquara. 2002. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP.

MOROZ, M. e GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

MUTTI, J. C. W. **Prática docente do professor de geografia no Ensino Médio**. 2000. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

NEVES, L. M. W. **Brasil Ano 2000: Uma Nova Divisão de Trabalho na Educação**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1997.

NORONHA, M.M.B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais**. 2001. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto-Portugal: Porto, 1999.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997. p.13-33.

OLIVEIRA, C. A. V.de. **Formação de professores: identidade e “mal-estar docente”**. 2005. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP.

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

_____. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, P. de T. O direito à educação e a gratuidade no ensino superior municipal. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.

OLIVEIRA, R. de. **Informática Educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, T. C. M. de. **Relações das condições de trabalho, qualidade de vida e percepção da voz em professores do ensino médio da rede municipal de Belo Horizonte**. 2005. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PARRO, A. N. A. Z. M. **Professores do ensino médio: representações sobre formação e práticas no campo da história.** 2005. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo.

PAULA, Y. A. de. **O professor do ensino médio e as transformações no mundo do trabalho.** 2006. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, D. B. **O regime de progressão continuada e as implicações na organização escolar em escolas da rede estadual de ensino do município de Santa Maria/RS.** 2006. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, RS.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRONI, E. T. S. **Perfil pessoal e profissional de professores de ensino fundamental e médio: uma investigação com profissionais pertencentes à Diretoria de Ensino de Jaú-SP.** 2007. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PINCHEIRA, A. E. R. **Rememorar a experiência docente: relatos de professores de História da rede pública estadual de São Paulo.** 2007. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, vol.25, n.87, p.383-399, maio/ago. 2004.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997. p. 35-50.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RAMOS, C. A. **Educação agora é para vida? A marca social do Ensino Médio no Brasil.** 2005. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set/2002. p. 405-427.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência.** São Paulo: Olho d'Água, 2000.

RIBEIRO, C. V. dos S. **O significado do trabalho de magistério para o professor do ensino médio:** implicações no desempenho profissional e na qualidade de vida. 2002. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ROCHA, L. D. da. **Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio:** gerenciamento estatal da educação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina. 2006. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, SC.

RODRIGUES, M.L. **Sociologia das profissões.** Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

ROMAN, M. D. **Neoliberalismo, política educacional e ideologia:** as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. **Psicol. USP.** 1999, v. 10, n. 2, pp. 153-187.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SAMPAIO, M. M. F. & MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, CEDES, v.25, n.89, p. 1203-1225, set.dez de 2004.

SANTOS, L. M. M. dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SÃO PAULO. CEE. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Indicação CEE nº 22/97** - CEM - Aprovado em 17-12-97. 1997a. Disponível em http://www.ceesp.sp.gov.br/Indicacoes/in_22_97.htm >. Acesso em: 09/10/2008.

SÃO PAULO. CEE. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Parecer CEE nº 424/97** - CEF - Aprovado em 24-09-97. 1997b. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_424_97.htm >. Acesso em: 09/10/2008.

SARDELICH, M. E. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. **Cadernos de. Pesquisa**, Nov. 2001, no.114, p.137-152.

SARAMAGO, J. A **Caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 8. ed. Campinas: Coleção Autores Associados, 2000a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2000b.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHAFFEL, S. L. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. M. (Org). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHAFFEL, S. **O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930-1960)**. 1999. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro.

SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, p. 65-71. 2000a.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000b.

SILVA, F. J. P. da. **Espaços de formação contínua: considerações sobre a profissão de professor de geografia na sociedade do capital**. 2007. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará.

SILVA, L. B. da. **A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de geografia do CEFET-RN (1999-2006)**. 2006. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.

SILVA, T. T. A “Nova” Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia. In: GENTILI, P. & SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Qualidade Total Neoliberalismo e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SINISCALCO, M.T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SPAT, M. Z. M. **Trabalho docente: a construção dos saberes profissionais de docentes da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito - RS**. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, SP: CEDES, n.73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 01/09/2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p.215-234, 1991.

THIVES, P. F. Na voz do professor, a constituição de sua identidade. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ME FURB. v.2, nº 2, p. 274-282, maio/ago. 2007.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, L., WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 1996. p. 125-193.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URBAN, A. C. **Ensino de história**: formação docente e aspectos curriculares. 2002. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

VAGULA, E. O professor, seus saberes e sua identidade. **Rev. Cient. Fac. Lour. Filho**, v.4, n.1, p. 103-116, 2005. Disponível em <<http://www.flf.edu.br/midias/FLF.EDU/46.pdf>>. Acesso em 08/07/2008.

VEIGA, I. P. & RESENDE, L. M. G. A. (Orgs.) **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas-SP: Papyrus, 2003. p.7-32.

VIEIRA, J.S. **Um negócio chamado educação**: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004.

WEBER, S. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

ZAN, D. D. P. e. Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio. Dissertação (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZOTTI, S. A. Sociedade, educação e currículo no Brasil Colônia. In: ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília: Plano, 2004. p. 13-32.

8. APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Data da Entrevista: ___ / ___ / _____ Horário: __ : __

Caracterização

Nome: _____

Sexo: () Masc. () Fem.

Data de Nascimento: ___ / ___ / _____ Idade: _____

Local: _____

Estado Civil: _____ Filhos: () Não () Sim. Quantos: _____

Estudou em escola: () Particular () Pública

Cidade de Origem: _____

Formação: _____

Disciplina que leciona: _____

Escolha profissional

Por que você se tornou Professor?

Que influências você teve em sua vida que o levaram a escolher a profissão de professor?

Qual a sua história/ trajetória educacional?

Já pensou em continuar os estudos?

Condições de trabalho

Em quantas escolas leciona?

A que horas sai de casa para trabalhar?

Qual o seu itinerário ou percurso para o trabalho/ escola?

Qual o tipo de veículo que utiliza para ir trabalhar?

Há quantos anos trabalha/ leciona na Rede de Ensino?

Acumula Cargos? Quais?

Qual a sua carga horária de trabalho semanal?

Quanto tempo lecionou como eventual até chegar a ter uma sala de aula regular (atribuída)?

Como são as escolas e salas de aula em que leciona? Elas possuem recursos pedagógicos como jogos, computadores, retro projetores, Tvs e vídeos?

As escolas possuem bibliotecas? Elas são utilizadas? Como?

Como e onde prepara suas aulas e corrige trabalhos dos alunos?

Como analisa as suas condições de trabalho docente?

Prática docente

Qual a sua metodologia de ensino? Como você ministra suas aulas?

Que tipo de avaliação você costuma fazer com seus alunos?

Até que ponto a licenciatura contribuiu para o primeiro contato com a sala de aula?

Qual a sua relação com os alunos?

Qual a sua relação de trabalho com o corpo docente e a coordenação pedagógica?

Qual é a sua autonomia enquanto professor?

Como foi o seu 1º ano como professor: desafios, medos e angústias?

Como se sente hoje em relação a sua profissão de professor?

Que análise da educação você faz hoje?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor

Reconheço o quanto é difícil à utilização de seu tempo em outras atividades, por isso, peço-lhe apenas alguns minutos de sua atenção.

Na tentativa de obter um conhecimento mais preciso sobre as condições de trabalho dos professores de história e geografia do ensino médio público solicito a sua participação neste estudo que envolve somente uma entrevista semi-estruturada, que será gravada e transcrita posteriormente, realizada pessoalmente pelo pesquisador.

Se em algum momento você necessitar de mais esclarecimentos relacionados à pesquisa, coloco-me ao seu inteiro dispor. Para isso, basta contatar-me nos telefones abaixo.

A minha orientadora é a Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, que pode ser encontrada no Centro Universitário Moura Lacerda – Rua João Ramalho, 488. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato conosco.

Sua participação será estritamente voluntária e desde já esclareço que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

Este estudo não oferece riscos ou desconfortos para você, porém, caso isso ocorra, asseguro sua liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar no estudo sem que lhe acarrete em sansão ou prejuízo de suas atividades.

Uma vez aceito participar desta pesquisa peço que assine este **“TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”**.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Contando com a sua valiosa colaboração, agradeço pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Cordialmente,

Rodrigo Tavarayama

Curso de Pós-Graduação em Educação

Centro Universitário Moura Lacerda – CUML

Telefones: (16) 38512496 (residência) e (16) 91355519 (Celular)

E-mail: tavarayama@hotmail.com
rodrigo@feituverava.com.br

Declaro que, após convenientemente esclarecido (a) pelo pesquisador e ter compreendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Nome do (a) professor (a):

Local: _____, _____ de _____ de 2008.

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](#)