



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2683 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 02 - História da Educação

Histórias de vida e trajetórias profissionais: a visão de docentes de uma escola pública paulista sobre as condições de trabalho e sobre a escola pública

Maurício Demori - FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Histórias de vida e trajetórias profissionais: a visão de docentes de uma escola pública paulista sobre as condições de trabalho e sobre a escola pública

Resumo: Este trabalho aborda a visão dos docentes de uma escola pública paulista sobre o trabalho praticado e as mudanças ocorridas ao longo das trajetórias profissionais. A metodologia do trabalho refere-se à História de vida, ou seja, ao estudo dos relatos inseridos em contextos maiores. A validade da pesquisa relaciona-se à importância de se destacar o ponto de vista dos depoentes, atores relevantes do processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que as reformas, muitas vezes, tornam invisíveis as vozes e percepções dos próprios trabalhadores.

Palavras-chave: Histórias de vida; trajetórias profissionais; reformas educacionais; políticas neoliberais.

Histórias de vida e trajetórias profissionais: a visão de docentes de uma escola pública paulista sobre as condições de trabalho e sobre a escola pública

Em contexto de desconstrução de direitos sociais importantes, como também de intensificação da precarização de serviços públicos fundamentais à população como educação e saúde, o presente trabalho discute como docentes de uma escola pública paulista, situada na região de Campinas, retratam modificações ocorridas no ambiente de trabalho, ao longo de suas trajetórias profissionais, as quais os influenciam na percepção sobre o trabalho e a imagem da escola pública.

Antes da apresentação do assunto, porém, cabe narrar como a pesquisa foi estruturada, pois a discussão faz parte de um trabalho maior (tese) que debate as trajetórias de formação e da profissão de docentes que lecionavam para o ensino fundamental II e médio.

Tal pesquisa teve início em 2012 e teve como objetivo, entre outros, verificar os propósitos e missões dos profissionais num contexto de reformas que não levam em consideração os pontos de vista dos trabalhadores sobre a educação.

A metodologia adotada: Histórias de vida, de acordo com um dos autores que serviu como importante referência para a investigação, Ivor Goodson (2015), propõe que se valorize as percepções dos depoentes e que se estabeleça com eles uma parceria na construção da pesquisa. Os depoentes, vistos como colaboradores, fornecem informações sobre a vida profissional e, em determinadas etapas da pesquisa, podem até se colocar a investigar pontos relevantes de suas trajetórias. Já o pesquisador, tendo maior tempo e uma dimensão maior das informações coletadas, procura inserir os depoimentos em contextos amplos de análise oferecendo também suas interpretações sobre os processos examinados.

A pesquisa de História de vida, nesse sentido, busca jogar luz no campo de mediação – mesonível -, que, conforme Goodson (2005), é onde ocorrem os tensionamentos, embates e lutas por representações, pois refere-se ao lugar onde se concretiza a prática de ensino.

A metodologia de História de vida é importante porque valoriza as percepções dos docentes, mas os depoimentos são encarados como pontos de partida para investigações maiores, visto que eles podem reproduzir as mesmas lógicas

(contidas em algumas reformas) que desconsideram as realidades dos docentes, quando não as desvalorizam.

Na escolha dos depoentes utilizamos como um dos critérios, selecionar entrevistados com gerações diferentes, pois pretendia-se examinar, como já foi dito, as missões e propósitos profissionais. Porém, houve também a preocupação de contemplar profissionais com diferentes pontos de vista e de disciplinas escolares diferentes. Selecionamos ao todo oito colaboradores e foi realizada entrevista semiestruturada com a utilização de gravador. Ao todo, foram treze perguntas na primeira etapa de entrevistas. Foram elas: 1 - Em que se formou? Quando se formou? Qual faculdade estudou? Por que escolheu a carreira? 2 - Conte um pouquinho de sua história, da história de sua família e como foi a escolha da carreira para eles? 3 - Como foi o início de sua carreira? 4 - O que te fez continuar? 5 - Você acha que mudou muito o ambiente profissional desde o início de sua carreira? Você está satisfeito (a) com o seu ambiente profissional hoje, com sua situação profissional? 6 - Por que veio para o Júlio (escola pesquisada)? Quando foi? Como foi esse processo? E o que significa o Júlio para você? 7 - Qual é o significado de escola pública para você? O que significa ensinar na escola pública? 8 - Seus sonhos estão relacionados com a profissão? 9 - O ensino te permite ser criativo? 10 - O que é necessário para ser um bom professor? 11 - A vida influencia sua profissão? 12 - Vantagens e benefícios de atuar profissionalmente como professor. 13 - Desvantagens e infortúnios de atuar profissionalmente como professor.

Cada entrevista durou, aproximadamente, uma hora e as questões tiveram o intuito de permitir que narradores contassem trajetórias. Elas foram organizadas de um modo a não impedir a realização dos pensamentos dos entrevistados. Evitamos, contudo, que o depoente se fatigasse. Por isso, caso alguma questão não fosse respondida, o depoente a abordaria em outra ocasião, caso fosse necessário. O fato de conhecer os depoentes facilitou-me a aproximação. Para proteger a integridade dos depoimentos, de acordo com o Comitê de Ética, utilizamos codinomes aos depoentes.

Após os colaboradores terem recebido as entrevistas transcritas, foram convidados a realizarem a leitura dos conteúdos e puderam, caso optassem, tanto retirar trechos com os quais não concordassem, como também acrescentar outras ideias.

Neste artigo, nos ateremos às discussões desenvolvidas em torno da questão da percepção dos docentes sobre o trabalho realizado na escola e como as mudanças das condições de trabalho interferem nas perspectivas profissionais e na imagem sobre a escola pública. Essa discussão foi explorada a partir das respostas fornecidas pelos depoentes sobre a questão 5 - Você acha que mudou muito o ambiente profissional desde o início de sua carreira? Você está satisfeito (a) com o seu ambiente profissional hoje, com sua situação profissional?

Uma das depoentes, Hortência, ao ser questionada sobre o que mudou no ambiente de trabalho desde quando iniciou a profissão, abordou a questão da qualidade dos serviços prestados na escola pública, em particular, na escola onde leciona. Ela apontou que é difícil trabalhar na escola pública hoje, porque ela vem perdendo a autonomia e não consegue realizar nem reuniões coletivas. As reuniões coletivas foram citadas pela depoente como primordial para o bom funcionamento de uma escola. Para Hortência, o trabalho só tem sentido quando é compartilhado, coletivo. E disse que um dos motivos que colabora para atrapalhar a organização das reuniões se relaciona à falta de tempo.

Na escola onde Hortência leciona, as reuniões ocorriam sempre num mesmo dia. Elas ocorriam das 17:30 às 19:00. Mas, hoje, as aulas do período da tarde, por decisão do governo, ocorrem até às 18:20 e isso impossibilita a organização de uma única reunião para todos.

Hortência aponta também que falta um gestor que conduza a organização pedagógica da escola. Ao mesmo tempo, narrou que não compreendia por que na época em que sua mãe lecionava a qualidade de ensino era muito melhor - décadas de 1960 e 1970.

A colaboradora, numa segunda entrevista, foi questionada se o trabalho coletivo não funciona por causa dos gestores ou pelas políticas públicas aplicadas, e ela, após pensar o assunto e buscar informações junto a uma irmã, pesquisadora da Unesp, respondeu:

Eu conversei muito com minha irmã sobre isso e inclusive eu falei com ela sobre o seu trabalho, [...] - porque ela também estudou muito a questão da formação de professores, só que com outro ponto de vista. E ela falou: Hortência, nós não tínhamos, e aí eu comecei a pensar nisso também, esse número de estudantes da camada social mais carente dentro da escola e hoje, além de a gente ter, é obrigatório. Então isso muda toda a configuração, todo o esquema, né [...]? De estrutura de escola. Então, a escola, ela vai... para atender - agora eu começo a entender -, para atender esse público, ela vai mudar e quando ela muda, ela não muda com estrutura, ela nivela por baixo, porque isso tudo tem um custo. [...]

Depois acrescenta ao seu pensamento que um gestor comprometido pode estimular o grupo de profissionais a realizar um bom trabalho, mas afirma que os gestores também são afetados e influenciados pelas políticas públicas.

Hortência remete à discussão realizada por Vicentini e Lugli (2009). Desde a década de 1940, houve a expansão do ensino devido ao aumento populacional e às reivindicações por ensino público e gratuito. Entretanto, essa expansão não foi realizada com investimento condizente, não se investiu na contratação de profissionais qualificados e nem em estrutura física adequada - como prédios - para comportar o crescimento da demanda das escolas. Além disso, as escolas que tinham autonomia para contratar profissionais, escolher livro adequado, resolver as questões disciplinares, foram perdendo o poder de decisão. Antes, as congregações dos colégios, tinham autonomia até para nomear as

bancas de concurso que selecionavam os docentes. (VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 83).

Violeta, quando abordada sobre o que mudou nas condições de trabalho desde o início da carreira, relata que as políticas públicas, postas em práticas nas últimas décadas, obedeceu a uma lógica de contenção de gastos e isso levou a degradação das condições de trabalho. Além disso, diz que autonomia dos profissionais vem sendo cerceada, pois o modelo de gestão praticado pelo Estado é autoritário, não é construído adequadamente com todos. Ela nomeia esse modelo de gestão por escola-depósito.

Então eu sinto uma dificuldade em lidar com os gestores de hoje em detrimento dos que eu já convivi, há vinte anos atrás, por exemplo. Sabe, eu vejo outros objetivos. Eu vejo pessoas reprodutoras de recados. Não vejo mais ninguém construindo mais dentro das escolas. Eu vejo só uma reprodução de comportamentos, e de normas, e de técnicas. E de redução de custos. Eu acho que a redução de custos dentro do ensino, da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, nos últimos vinte anos, piorou demais a condição das escolas, né? Eu acho que cada tecnocrata que entra lá, que nunca deu uma aula, vai afundando cada vez mais a escola pública. Porque as pessoas fazem pesquisas, escrevem lindos textos que não têm nada a ver com a realidade da gente. A realidade dentro de sala de aula é com histórico de vida, um diferente do outro, com histórico de pais presos, de famílias destruídas por drogas, bebidas, que precisavam de acompanhamento psicológico. E professores, por lidarem com tudo isso, precisavam, também, ter mais embasamento psicológico. Precisavam ter mais respaldo de psicopedagogos. Você se depara com crianças que não estão alfabetizadas e você não tem como levar aquilo adiante, nem ajudá-los, salas de aulas super lotadas, sujas, empoeiradas, feias, com giz que causam doenças na gente, no professor, no aluno. Então eu acho que piorou muito. A condição da escola piorou muito. Passa pela gestão, mas passa também pela pressão que o gestor recebe do mantenedor. O governo do Estado, que todo mundo sabe que não se importa. Esse modelo de escola-depósito está ótimo para eles. Soca o aluno dentro da escola, dá um manual de conduta, o livrinho ali, no nosso caso de História, e quer que o aluno saia como? É claro que ele vai sair um analfabeto funcional.

Hortência e Violeta são docentes que iniciaram a prática profissional na década de 1990. Segundo Fernandes (2010), as reformas implantadas na década de 1990, embora tenham respeitado e incorporado as reivindicações dos movimentos sociais da década anterior, por democracia e decisões coletivas, obedeceu a uma lógica de democracia consentida. Ou seja, os grupos não podiam decidir tudo. Para a autora, houve um discurso de autonomia e democracia, mas as decisões importantes eram centralizadas, já chegavam prontas nas escolas.

Violeta, iniciou sua carreira como professora da escola pública paulista e, em seguida, foi convidada por uma diretora para ser coordenadora. Exerceu o cargo de coordenadora por 15 anos. Após deixar o cargo, voltou a lecionar.

Violeta diz que o tipo de trabalho realizado em reuniões não respeita a autonomia e a criatividade dos docentes em relação ao pensar a escola e foi por isso que ela deixou de exercer o cargo de coordenadora, pois ela se transformou em "garota de recado" de seus superiores. Violeta refere-se, nesse caso, a um processo que foi discutido por Ball (2005). Segundo o autor, as políticas implantadas no pós Estado de Bem Estar Social, nos países desenvolvidos, provocou um contexto de desprofissionalização, ou seja, os docentes perdem muito a dimensão do debate moral da educação. Para o autor, debate moral tem relação com a tomada de decisões realizada coletivamente, onde se pode refletir e decidir sobre as questões do lugar de trabalho e buscar os melhores caminhos. Para Ball, esses debates eram comuns no contexto do Estado de Bem Estar Social. Porém, no período posterior, os profissionais passaram a cumprir metas vindas de fora, perdendo autonomia profissional, conforme um padrão de performatividade exigido pelos modelos novos de gestão.

[...] Esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os critérios de qualidade e boa prática são fechados e completos – em contraste com a necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada como característica determinantes da prática profissional. (BALL, 2005, p. 542). O pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional. [...] Ao profissional cabe responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é "correto" ou "apropriado" [...] (Idem, 2005, p. 543).

Rosa, outra docente entrevistada, traz mais informações que colaboram para pensar outros aspectos da questão discutida acima. Destaca que os debates coletivos, realizados na escola anterior, no início de sua carreira, eram importantes para aquisição de saberes sobre a profissão. Mas que hoje, nas reuniões coletivas, não se discutem essas informações. Ela também traz para a reflexão a questão da falta de tempo do docente e relaciona-o com o excesso de aulas que os professores precisam pegar para aquisição de salários melhores.

Então o que a gente tem visto é que os nossos salários são muito defasados, né? Que a gente tem que pegar uma quantidade enorme de aulas para ter um salário melhorzinho! E aí quase a gente não tem tempo para nada. Por exemplo, os nossos HTPCs, a gente não tem tempo! Se tiver que fazer uma correção, uma capacitação, porque é para isso que serve o HTPC! Ele está na lei

que a gente tem que fazer o HTPC para dar o quê? Capacitação profissional, não é? Que é a tal da formação continuada para professor. Então a gente não tem isso. Mas eu lembro quando eu estava no Jamil Gadia, [...] Ela trabalhava com a gente leis, ela contava histórias da educação. Gente olha, quando tinha um assunto de paralização, ela sentava, gente, olha, vocês sabem por que está acontecendo isso? Ela explicava, ela situava a gente. Eu aprendi muito lá. Por que a gente entra, a gente não sabe de norma, de lei, e também não procura saber, não é? E aí ela dava assim muita, muita, muita capacitação. Ao passo que aqui não, a gente não teve! Lá eu tinha muito, e hoje se eu quero, eu tenho que procurar. Eu tenho que ler, eu tenho que estudar. Não é?

Rosa também aponta que nas reuniões não se discute questões relacionadas à formação profissional. Tal discussão vincula-se ao que diz Coutinho (2007). Para a autora, as políticas públicas aplicadas procuram esvaziar o tempo que os profissionais têm para realizar reflexão e debate coletivo sobre a profissão. E a falta de tempo nas escolas é uma decisão deliberada das políticas públicas aplicadas.

Nóvoa (1995) também colabora para pensar aspectos destacados por Rosa em seu depoimento. Para o autor a ampliação do ritmo de trabalho – em sala –, leva o docente a “economizar” esforços optando por apoiar-se no especialista e isso acarreta um empobrecimento das experiências adquiridas com as trajetórias profissionais.

Os depoentes destacaram, em suas narrativas, perdas ao longo de suas trajetórias profissionais, as quais estão relacionadas à diminuição da qualidade dos serviços prestados na escola pública. Mencionaram, fundamentalmente, que o trabalho coletivo se deteriorou, afetando, sobremaneira, os propósitos profissionais, pois a diminuição do tempo para reuniões coletivas, conforme apontam os autores com os quais se dialogou no corpo do texto, afeta a autonomia e mesmo a reflexão sobre a prática pedagógica na escola.

No Brasil, os espaços de reuniões pedagógicas constitui-se como lugar em que os docentes discutem a profissão e podem melhorar a profissionalidade (prática de ensino), à medida que compartilham experiências. Concordando com Fernandes e Dias-da-Silva (2006), o horário de reuniões pedagógicas pode se constituir como espaço de empoderamento profissional dos docentes. Segundo as autoras, os profissionais, a partir de suas iniciativas, podem construir “laboratórios vivos” de experiência, fortalecendo habilidades profissionais e intelectuais. Mas, por outro lado, é necessário autonomia e condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento de tais práticas.

Como foi ilustrado acima pelos depoentes, as reuniões coletivas estão se descaracterizando, pois as decisões principais, conforme Fernandes e Dias-da-Silva (2006), são tomadas pelo governo. Esse processo, de acordo com os estudos realizados, vem retirando dos profissionais autonomia intelectual e profissional. Por isso, a implantação de reformas educacionais, deve levar em consideração as percepções dos docentes sobre o trabalho e a profissão e não contrário. Aprimorar os espaços para debate coletivo dentro e fora das escolas, significa considerar os propósitos profissionais de quem tem grande peso para a implementação das políticas: o professor.

Referências bibliográficas:

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

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

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes Reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.75-102, dez. 2010.

GOODSON, I. **Narrativas em Educação: A vida e a voz dos professores**. Portugal: Porto Editora, 2015. GOODSON, Ivor. **Políticas de Conhecimento – vida e trabalho docente – entre saberes e instituições**. (Organizado e traduzido por Raimundo Martins e Irene Coutinho) Desenredos, 2007.

GOODSON, Ivor. (ed.). **Conversación com Ivor Goodson. Estudiar las Historias de vida em El momento de La mediación. Conciencia Social**, 9, 2005, p. 99-119.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e a sua formação. Portugal**: Publicações dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995.

VICENTINI, P. P. & Lugli, R.G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. SP: Cortez Editora (coleção Biblioteca Básica da História da Educação), 2009.