

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcia Lopes Giaponesi

O PROCESSO DE ROTINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Sorocaba/SP
2008

Márcia Lopes Giaponesi

O PROCESSO DE ROTINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles

**Sorocaba/SP
2008**

Márcia Lopes Giaponesi

O PROCESSO DE ROTINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Fernando Casadei Salles - UNISO

1º Exam.: Prof.^a Dr.^a Mariluce Bittar – UCDB

2º Exam.: Prof.^a Dr.^a Eliete Jussara Nogueira - UNISO

**SOROCABA/SP
2008**

Dedico este trabalho à minha mãe, Elizabeth, (in memoriam)

Agradecimentos

Agradeço à minha família, tios e irmã que incentivam e reconhecem minhas conquistas realizadas.

À Cláudia pelas palavras sempre carinhosas e precisas nos momentos em que tudo parecia confuso.

À Maura e à Tati pela generosidade das sugestões importantes e livros emprestados.

À Dinara, certo dia, uma conversa de meia hora e tudo ficou melhor.

À Sílvia, amiga descoberta no Mestrado, parceira na caminhada marcada, às vezes, por preocupações, mas sempre pelo bom humor.

Às amigas: Mary, Giovana, Patrícia e Bel por terem me ouvido, nos dias mais nebulosos, sempre de maneira carinhosa.

Ao Prof. Arthur Fonseca, que oportunizou a realização deste mestrado, prática de incentivo na sua gestão enquanto diretor do Uirapuru Superior.

E finalmente, obrigada ao Prof. Dr. Fernando Casadei Salles, meu orientador, que me conduziu para um universo além do acadêmico, sensibilizando-me para ter outros olhares para o mundo.

RESUMO

Este trabalho desenvolve considerações sobre o Processo de Rotinização do Trabalho Docente, tendo em vista a sua importância na delimitação do trabalho do professor, desde sua definição pedagógica até sua configuração enquanto processo interativo. Verifica a ambigüidade da rotina no cotidiano escolar. Para isto, destaca os acontecimentos diários da prática docente, pesquisando a rotinização como uma condicionante social, imposta, de forma aparentemente natural, de fora para dentro da sala de aula, independente de qualquer interferência ou vontade do professor. O objetivo foi verificar, primeiramente, a perspectiva do processo de rotina do trabalho humano em geral e, depois, voltou-se especificamente ao processo de rotina do trabalho docente. Em decorrência desse processo, aborda a proletarização do trabalho do professor bem como sua desqualificação e faz referência à autonomia limitada presente no trabalho docente. Todos os acontecimentos cotidianos são organizados em estruturas uniformes e ritmos que caracterizam o trabalho dos professores.

Palavras Chaves: Rotina; Processo; Trabalho Docente;

Abstract

This paper considers the Process of the Routine of the Teacher Job taking into account its importance on the delimitation of the work of the teacher from its pedagogical definition to its configuration as an interactive process. It verifies the ambiguity of the routine in the school everyday and in order to get that, it highlights the daily events of the teaching practice, searching for the routine as a social conditioning, imposed on an apparently natural way, from outside to inside the classroom environment, independent of any intervention or will of the teacher. The purpose of this paper was to verify, at first, the perspective of the process of the routine on the human being work in general and after on the teacher job. As a result of this process, it brings up the proletarianization of the work of the teacher as well as his/her discredit and it refers to his/her limited autonomy present in the teacher job. All the everyday events are organized into uniform structures and rate which characterize the work of the teachers.

Key Words: Routine; Process; Teacher Job

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. ROTINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	17
1.1 – A dupla dimensão da rotinização no trabalho docente	18
1.2 - Racionalização do trabalho docente	23
1.3 – O trabalho docente e o individualismo	28
2 – PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A AUTONOMIA PERDIDA	32
2.1 - A proletarização no contexto atual.....	35
2.2 – A autonomia dos professores: ilusória	36
3 - A Metodologia da Pesquisa: O Processo de Rotinização sob o olhar do Docente	47
3.1 - TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação é investigar o processo de rotinização do trabalho do professor do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, da Escola Estadual de Primeiro Grau Prof. Waldemar de Freitas Rosa, localizada na cidade de Sorocaba.

A opção por fazer esse estudo decorreu da circunstância de ser professora em uma escola particular, na cidade de Sorocaba, que trabalha com programas de educação continuada com professoras da rede estadual e municipal de ensino das séries iniciais, de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Como professora desses programas, por reiteradas vezes, fui instigada pelas alunas a debater e a me manifestar sobre o tema do processo de rotina do trabalho docente.

Primeiramente, a condição de instigada a debater assunto que desconhecia, levou-me a constatar a necessidade de fazer uma reflexão sistemática e científica sobre o tema. Logo no início, pude perceber que não seria simples investigar esse assunto, pois ele envolve o conhecimento do docente em sua rotina de trabalho, o que é um componente fundamental do trabalho educativo.

Ainda na fase inicial de minhas reflexões, percebi que o processo de rotina tanto para o trabalho social, em geral, quanto para o docente, em particular, não pode ser considerado, em si mesmo, nem como positivo, nem como negativo. Isto por uma razão simples, o conceito de rotina é ambíguo, ora pode ser visto como fator indispensável à produtividade do trabalho humano, ora como fator de desagregação deste mesmo trabalho.

Nesse sentido, a história da ascensão e queda do “fordismo”, como um sistema radical de rotina do trabalho humano é exemplo mais do que evidente desta afirmação. Num momento o “fordismo” representa, para o mundo da produção, uma fantástica revolução da produtividade do trabalho humano. Noutro, representa exata e simetricamente o oposto. Ao ponto, inclusive, de o mundo da produção requerer a sua superação por outras formas mais avançadas de organização do processo de rotina do trabalho.

Outra descoberta importante, ainda na fase estritamente exploratória, foi reconhecer a rotina como um elemento intrínseco ao trabalho social. A prova empírica desta afirmação está no fato de que, praticamente, trabalho humano, com

exceção, talvez, do artístico, para ser socialmente produtivo, sua organização se sujeita a algum tipo de procedimento de rotina.

No caso da investigação do processo de rotina do trabalho docente, deve-se agregar, ainda, pelo menos mais uma grande dificuldade: o obstáculo de provir de um tipo de trabalho que se volta reflexivamente sobre si mesmo, constantemente, em busca de fim próprio. Segundo Tardif e Lessard, 2005, p.7 “é da natureza do trabalho docente se debruçar reflexivamente” sobre si mesmo para assumir-se como objeto de atividades, projetos de ação e, finalmente, de transformações”. É por esta especificidade constante de se apresentar reflexivamente que a simples descrição do que encontramos na prática do trabalho docente em sala de aula se mostre insuficiente para defini-lo. O trabalho docente, enquanto uma estrutura de base da educação, não pode ser definido completamente, senão pela análise de suas aspirações; ao contrário, portanto, do trabalho fabril, indiferente a quaisquer aspirações de ordem filosófica. Implica afirmar que qualquer abordagem do processo de rotina no trabalho docente não pode ser feito sem o enfrentamento das contradições e ambigüidades próprias do trabalho docente.

Com base nessas observações, esta pesquisa começou pela busca de uma bibliografia que pudesse trazer para o estudo presente recursos metodológicos e, sobretudo, conceituais que dessem à pesquisa referencial teórico seguro para a análise do tema investigado.

Apesar de os resultados apontarem para a existência de um número considerável de trabalhos afins, constatou-se, no entanto, a falta de textos com densidade acadêmica ou com focos dirigidos explicita e exclusivamente para o objeto de estudo. Alguns dos trabalhos localizados apenas tratavam o tema de forma rápida em alguma passagem do texto, ou em termos de fundamento dentro de discussão mais ampla. De forma que a verificação de fatos e ou teorias que proviessem de um campo bastante explorado pela pesquisa acadêmica, objetivo de qualquer estudo do estado da arte, não deu à presente pesquisa os elementos necessários ao seu desenvolvimento ulterior.

Diante da circunstância da pequena quantidade de trabalhos acerca do processo de rotina do trabalho docente, fomos levados a classificar a presente pesquisa à maneira como Antonio Carlos Gil (1991) define os trabalhos pioneiros voltados às primeiras explicitações teóricas ou empíricas de temas ainda não

devidamente explorados pela pesquisa acadêmica, que é o da pesquisa exploratória:

Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (GIL, 1991:45).

Portanto, a caracterização da pesquisa como exploratória se prende simplesmente à circunstância do seu tema pouco explorado academicamente na área da educação. Desta perspectiva, a designação atribuída à presente pesquisa como exploratória está mais para a descoberta de “intuições”, do que para respostas cabais ou definitivas.

De acordo com Gil (1991), acerca do roteiro geralmente aplicado em pesquisas dessa natureza, começamos a nossa prospecção sobre o tema por um levantamento bibliográfico, dividido em três partes. Numa buscamos artigos em periódicos, noutra dissertações e teses e, na última, livros ligados primeiramente à perspectiva do processo de rotina do trabalho humano em geral e, em seguida, àqueles voltados especificamente ao processo de rotina do trabalho docente.

Na primeira etapa de investigação junto aos periódicos da área e disponíveis na internet, foram encontrados quatro artigos em que o tema da rotina do trabalho docente fez-se, de alguma forma, presente. São eles:

- *A avaliação no processo ensino-aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano*, de Maria Thereza Esteban, publicado no nº 19 da Revista Brasileira de Educação, em 2002.
- *Rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*, de Rosa Batista. Trabalho originário da dissertação de mesmo título, apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina, em 1998.
- *O cotidiano da educação infantil: ritualização e transgressão compartilhando o mesmo espaço – temporal*, de Aldenis Pereira de Moraes e Lúcia Elena Perez. Também da Universidade Federal de Santa Catarina, veiculada na internet.
- *Tempos de escola e outros tempos*, de Teodósia Sofia Lobato Correia, veiculada na internet.

Numa segunda etapa, foram pesquisados os bancos de teses de três Universidades Públicas Estaduais do Estado de São Paulo: USP, UNICAMP e UNESP. Nenhum deles, no entanto, registrou qualquer trabalho na linha da discussão da rotina do trabalho docente.

Em livros, a precariedade também não foi diferente, encontramos o livro de Richard Sennett (1999), *A Corrosão do Caráter – Conseqüências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*, em especial o capítulo dois, no qual o autor se debruça sobre o tema da rotina do trabalho na sociedade capitalista atual. Por fim, a pesquisa localizou duas obras diretamente ligadas à área da educação, de autores estrangeiros. Apesar de ambas não terem o tema da rotinização como foco principal de análise, trazem contribuições importantes à realização desta pesquisa. A primeira delas é de José Contreras (2002), *A Autonomia de Professores*, que desenvolve rica argumentação em torno da problemática do controle do trabalho docente. A segunda, contribuiu de forma, talvez, mais substantiva para a definição do quadro referencial teórico desta pesquisa, é de autoria de Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) *O Trabalho Docente – Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. Nesse livro, dois capítulos concorrem direta e indiretamente para a discussão do tema da rotina do trabalho docente: o quarto capítulo trata da carga do trabalho dos professores e no quinto, “O trabalho e os dias”, o autor registra as dimensões qualitativas do trabalho diretamente no *chão da escola*, nos seus múltiplos atos cotidianos e nas inúmeras tarefas realizadas no dia-a-dia dos docentes.

O exame da bibliografia, particularmente das obras de Contreras e de Tardif e Lessard, levaram-nos a compreender um aspecto novo da ambigüidade que cerca o processo de rotinização do trabalho docente, que nas nossas reflexões iniciais não se colocavam diretamente. Aliás, as reflexões iniciais nem estavam diretamente voltadas para o mundo do trabalho na instituição escolar. O estudo da bibliografia, no entanto, nos colocou-nos numa nova rota de compreensão do tema: trabalho na escola, mais particularmente, do realizado em sala de aula pelo professor.

Esta nova forma, mais rica, de ver o processo de rotina no trabalho do professor, foi compreendê-lo a partir de duas dimensões distintas, mas complementares entre si. Uma proveniente da autonomia relativa do trabalho do professor, espécie de auto-rotina em que ele estabelece desde a sua forma, intensidade, até o ritmo do seu desenvolvimento; outra, derivada de ordens

superiores alheias ao seu conhecimento e ou participação. São, em geral, as deliberações feitas à revelia, tanto do professor, quanto da própria escola e quase nunca são passíveis de contestação ou negação.

Em outras palavras, há um espaço de rotina do trabalho docente de livre-arbítrio do próprio professor, inventado ou criado por ele mesmo e, outro espaço, inacessível à sua interferência, quer seja ela para o seu impedimento ou, no extremo, para a sua modificação. Isso implica afirmar que para conhecermos as reais dimensões do trabalho docente, devemos nos centrar em conhecer como as condições do livre-arbítrio e das rotinas impostas combinam-se na prática do trabalho do professor em sala de aula e na escola.

Por outro lado, foi a necessidade do conhecimento combinado destas duas condições que nos levou a perceber imediatamente que não se podia estabelecer, de início, na análise, conforme já foi destacado em passagem anterior do presente trabalho, qualquer *a priori*, pré-conceituando essas condições: tanto as engendradas pelo livre-arbítrio, geralmente consideradas positivas, como as impostas socialmente, vistas geralmente como negativas. Para fundamentar esta percepção, apoiamos-nos no livro de Richard Sennett (1999) *A Corrosão do Caráter*, em que o autor, apesar de reconhecer na sociedade moderna uma revolta generalizada contra o tempo rotineiro, burocrático, não desconhece também a importância e a relevância da rotina em determinadas circunstâncias do trabalho na atual sociedade moderna.

Reiteramos, portanto, que não se trata, nesta reflexão, de buscarmos nenhum *a priori*, mas de entendermos como, efetivamente, os acontecimentos cotidianos estão dispostos em suas estruturas uniformes de ritmos que caracterizam o trabalho dos professores.

Trata-se na realidade de conhecer como as diversas atividades presentes no cotidiano do trabalho do professor se combinam. Ou seja, como a preparação de aulas, elaboração de exercícios e provas, correção de trabalhos dos alunos, encontros com pais de alunos, preenchimento de diários, planejamento pedagógico, registro das aulas e atividades, participação em atividades extra-classe, ou extra-escolares, entre outras, se articulam com o tempo efetivo do trabalho do professor em sala de aula. A saída teórica buscada para compreender de que forma essa articulação se realiza, apoiou-se na concepção de tempo parcelado de Tardif e Lessard (2005) exposta no seu livro, quando distingue dois tempos distintos, presentes no trabalho do professor. O tempo de aprendizagem, ou tempo de

aprender e o tempo para a sua aplicação, o tempo social. O primeiro é aquele totalmente dedicado à aprendizagem, estruturado a partir da reflexão que os professores fazem sobre as suas práticas pedagógicas, saberes, angústias e medos; é quando buscam, enfim, um novo conceito, conteúdo, forma e fins para o trabalho docente. O tempo social, por sua vez, é aquele em que o professor responde aos chamados sociais da profissão: cumprimento de prazos, geração de documentos como planos de aulas, provas, enfim, reproduz os modelos de ser professor, imposto socialmente.

Nesse sentido, entendemos que, do ponto meramente descritivo, o processo de rotina do trabalho docente nada mais é que a forma e o ritmo como os tempos escolares definidos por Tardif e Lessard (2005) se combinam no cotidiano do trabalho do professor. Mas do ponto de vista da natureza e da complexidade da natureza do trabalho docente a relação na qual os tempo-social e de aprendizagem combinam-se é insuficiente para descrever o processo de rotina do trabalho docente. É preciso ir mais além e saber: por que se combinam de determinada forma e não de outra? Quais as intenções políticas e ou sociais que podem estar por trás de determinado tipo de combinação? Não basta, portanto, apesar de também ser importante, o conhecimento estrito da proporção em que os tempos que compõem a prática educativa dos professores se combinam, ou seja, em que proporção os tempos social e de aprendizagem se combinam no processo de rotina do trabalho das professoras da Escola Estadual de Primeiro Grau Prof. Waldemar de Freitas Rosa?

Do ponto de vista das observações realizadas, as duas questões são indissociáveis. Uma não existe sem a outra. É a mesma questão de quando se quer separar em categorias distintas a quantidade da qualidade, ou o viver do filosofar. Gramsci (1989) é claro quanto a estas impossibilidades. Para o autor: "... não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso". (1989:50).

A mesma coisa pode-se afirmar em relação à análise do processo de rotina do trabalho docente; é contra-senso querer separar o mensurável, descritivo, do imensurável, do analítico. A forma, como os tempos se combinam por si só, não explica porque se combinam daquela e não de outra qualquer. Em síntese, a rotina do trabalho docente como um "continuum" objetivo, mensurável, quantificável e

administrável em suas expressões de tempo e de ritmo, tal como elas acontecem no cotidiano escolar, não devem, para a sua compreensão, prescindir da análise da rotina do trabalho docente como um “continuum” objetivo, mensurável, quantificável e administrável em suas expressões de tempo e de ritmo, tal como elas estão postas no cotidiano escolar.

É importante destacar que não se trata de opor uma forma de abordagem macro do sistema escolar, estabelecido pela política educacional, à outra de base restrita, micro, centrada no cotidiano da escola e, em especial, da sala de aula. O que se pretende é que os dois níveis de análise se integrem pela percepção central de que a base de todo sistema escolar encontra-se presente no estudo do trabalho docente em sala de aula: um espaço geral e equivocadamente desprezado como menor para efeito da luta política em torno da hegemonia do processo educativo, o que não faz o menor sentido, dado que o macro e o micro são dimensões indissociáveis da totalidade. O macro existe dialeticamente no micro, assim como o micro existe dialeticamente no macro.

Para responder às perguntas, a exposição da presente investigação foi dividida em três capítulos.

No 1º capítulo, o empenho maior foi o de trazer à discussão uma visão global da rotina, partindo, inicialmente, dos seus contextos mais gerais da sociedade para depois discuti-la encarnada na organização do trabalho escolar. A idéia central do capítulo é buscar uma compreensão do processo de rotinização do trabalho do professor como um resultado histórico, que é construído no contexto das relações sociais em que o trabalho escolar se realiza.

No 2º capítulo, pretendeu-se avançar na consideração dos meandros das situações cotidianas, desde as organizações impostas pelas diretrizes superiores, alheias à participação dos professores, até as rotinas que medeiam em sala de aula e a interação do trabalho dos professores com os alunos. A expectativa é a de que entre a imposição de diretrizes gerais propostas nos programas estabelecidos extra-sala de aula e a sua assimilação pelos professores, por mais precisa que essas diretrizes sejam, seu acatamento nunca se dá mecanicamente. Ele é sempre um produto de várias mediações e interpretações que precisam ser conhecidas em suas expressões de tempo e de ritmo, tal como estas se realizam no cotidiano escolar. Portanto, se o primeiro capítulo concebe a rotina como uma imposição externa à sala de aula, alheia ao planejamento dos professores, o segundo capítulo

compreende-a pelo âmbito da autonomia do trabalho docente, ou, pelo menos, do que resta dela.

No 3º capítulo, a idéia foi dar a palavra às professoras. A estratégia metodológica pensada, em função das limitações de tempo e das negociações que foram realizadas com a rede estadual de ensino, foi a de um questionário do tipo semi-estruturado, enviado a 20 professoras, de 1ª a 4ª série do ensino fundamental da “Escola Estadual de Primeiro Grau Prof. Waldemar de Freitas Rosa.” O alvo das informações buscadas girou em torno da rotina que as professoras cumprem no desempenho de suas funções diárias. Interessaram-nos questões como o tempo do professor em relação ao tempo do aluno, ao da escola e ao dos órgãos centrais de gestão da educação e das tensões que o processo de rotina acarreta, tanto para a alienação quanto para o desempenho em geral do trabalho dos professores.

1. ROTINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O processo de rotinização do trabalho docente, sem se saber exatamente por que, é um tema pouco discutido na academia. Tal omissão é revestida de gravidade, na medida em que a sua presença no cotidiano do trabalho dos professores é de enorme significação. Uma única explicação plausível, talvez, seja a existência de uma visão, entre os professores, da rotina como um processo menor, sem importância significativa. Nem ao menos que se visse nela qualquer problematização. Segundo essa visão, possivelmente a rotina seria intrínseca e natural ao processo de trabalho do professor como é para o trabalho de qualquer outro trabalhador.

Mas, do ponto de vista que se quer argumentar, neste trabalho, não é bem assim. A rotinização é um processo complexo, contraditório e ambíguo que afeta o trabalho em geral e, por extensão, o trabalhador e, em específico, o trabalho docente e o professor.

Apesar de o processo abranger o trabalho da sociedade como um todo, ele não abrange todas as formas de trabalho igualmente. Se bem que, aparentemente, haja uma tendência à igualação dos processos. Mas, de qualquer forma, ainda não é assim que as coisas acontecem. Cada natureza de trabalho desenvolve o seu próprio processo de rotinização.

A forma como este processo se desenvolve no trabalho fabril e no trabalho docente é um exemplo típico dessa afirmação e da complexidade, contradição e ambigüidade que envolve cada uma delas. Na forma trabalho fabril, o trabalho é, em geral, todo ele mensurado, principalmente quanto ao produto produzido. Tanto é que no modelo taylorista-fordista prevalece a concepção do trabalho por “séries metódicas”, propagadas desde os cursos profissionalizantes do SENAI. No trabalho docente, cuja natureza é por excelência mensurável e o seu produto ainda mais, o processo de rotinização não pode ser seriado, estabelecido ou cronometrado de forma rígida e unilateralmente como acontece com o trabalho fabril. Mas este processo, devido a sua importância estrutural, será discutido em maior profundidade no Capítulo 2 do presente trabalho. Por ora, cabe apenas ratificar como um tema polêmico e complexo, para, mais à frente; o discuti-lo como um processo, no âmbito do trabalho do professor, contraditório e ambíguo.

Inicialmente estamos tratando da forma geral como a bibliografia polariza o processo. Para isto, estaremos nos baseando em um texto escrito por Richard Sennett (1999), acerca da rotina do trabalho em geral.

1.1 – A dupla dimensão da rotinização no trabalho docente

O primeiro pressuposto para a análise do processo na rotina do trabalho docente é vê-la como território de duas naturezas distintas e complementares. A primeira deriva de condições relativamente autônomas do trabalho do professor e, a segunda, de condições externas a sua vontade, isto é pré-determinadas. Assim, privilegiou-se a conscientização acerca dos inúmeros aspectos da prática cotidiana dos professores na escola e em especial na sala de aula, o que implica uma averiguação sistemática em sua expressão de tempo e de ritmo, enquanto a segunda busca investigá-la como um condicionante social, imposto de fora para dentro da sala de aula, independente de qualquer interferência ou vontade do professor.

Por outro lado, se a natureza da rotina carrega em si mesma uma dupla realidade, o caráter complementar entre elas, a outra face a ser averiguada, impede que sejam vistas separadamente, na medida em que ambas são indissociáveis e complementares. A rotina pode ser vista como um itinerário habitual do cotidiano escolar ou como um condicionante externo pré-determinado fazem parte da mesma realidade: o processo de rotinização do trabalho docente. O único desacordo entre as duas dimensões consiste na maior ou menor autonomia do professor no estabelecimento da correlação atividade, tempo e ritmo. Por ora, interessamo-nos em, apenas, registrar a existência de um espaço de rotina do trabalho docente em que o professor interfere e um outro espaço em que ele não interfere.

Dessa forma, para que se conheça o registro das dimensões da natureza da rotina no trabalho docente, se é mais ou menos determinada pelos próprios professores, deve-se centrar no conhecimento de como, ou, em que condições, as atividades e o tempo docente, todas essas variáveis se combinam na prática do trabalho do professor em sala de aula.

Embora o conceito de rotinização seja, em princípio, visto negativamente, nem todos partilham do mesmo ponto de vista. A própria bibliografia apresenta controvérsia a favor e contra a rotinização no trabalho. Uma dessas controvérsias, apresentada por Richard Sennett (1999), no seu livro *A corrosão do caráter*, é feita com base na oposição de idéias entre dois pensadores: Denis Diderot, organizador da grande Enciclopédia, publicada de 1751 a 1752, e Adam Smith, autor, dentre outros livros, do clássico “A riqueza das nações”, publicado em 1776.

Sennett (1999) tem como objeto de estudo a sociedade e não especificamente a educação e quando traz essa discussão a público, não está preocupado em trazê-la do ponto de vista do trabalho docente, mas sim, do trabalho em geral no contexto que chama de nova cultura do capitalismo.

Certamente, não está na pretensão deste trabalho, por ora, fazer qualquer desdobramento mais substantivo da discussão da rotinização na sociedade para o campo da educação escolar, mas também não podemos, simplesmente, desconhecê-la porque o trabalho docente, no que pese toda a sua especificidade, não ocorre em um contexto autônomo e impermeável à sociedade. Ele é parte intrínseca do processo, portanto, processo.

Antes de expor a forma como Sennett (1999) explora a controvérsia entre Diderot e Smith, cabe salientar a habilidade de como o autor expõe o confronto de concepções entre os mencionados pensadores. Para Sennett, a rotina em si mesma não é boa nem má. Depende do seu contexto e, em especial, do seu contexto histórico. No momento, por exemplo, “a sociedade moderna está em revolta contra o tempo rotineiro, burocrático, que pode paralisar o trabalho, o governo e outras instituições”. (Sennett, 1999, p. 36). Se trouxermos essa idéia para a educação, também não se pode dizer “a priori” que a rotina, em si, é boa ou é má, depende das suas circunstâncias ou determinações históricas.

Voltando ao raciocínio do autor, segundo sua exposição, nem sempre esta disposição esteve presente na história da sociedade, especialmente, no princípio do capitalismo industrial, quando “parecia que o trabalho repetitivo podia levar duas diferentes formas: uma positiva e frutífera, outra destrutiva” (Sennett, 1999, p. 36). A direção positiva coube a Diderot expô-la nas páginas de sua grande *Enciclopédia*, a negativa coube a Adam Smith, que a fez no bojo de seu principal trabalho de economia política, *A riqueza das nações*.

Hoje, passados aproximadamente dois séculos e meio da polêmica, a história parece pender a Smith. E é natural que isso tenha assim decorrido em função das profundas mudanças ocorridas. De um regime de produção estático e de produção padronizado, o capitalismo hoje se caracteriza pela sua extrema flexibilidade de produção, por sinal pouco ou nada padronizada. Mesmo assim, vale a pena relembrar os termos nos quais a polêmica girou.

Entre os diversos argumentos fixados na Enciclopédia, usados por Diderot, talvez o mais decisivo deles seja aquele ao qual o autor busca analogia entre o trabalho artístico e industrial. “Diderot tentou explicar como o ator ou a atriz explora as profundezas de um papel repetindo as falas sem parar, e esperava encontrar essas mesmas virtudes da repetição no trabalho industrial”. Sennett (1999, p. 38)

O argumento de Diderot era que o ritmo repetitivo do trabalho dava ao trabalhador várias vantagens, dentre elas, a descoberta de como acelerar ou moderar a atividade, fazer variações, manejar mais adequadamente os materiais e desenvolver novas práticas, tal qual um músico domina o tempo para a execução de sua peça musical. Em outras palavras, Diderot (apud Sennett, 1999) tinha no ritmo e na repetição a grande esperança de obter a tão pretendida “unidade mental e manual do trabalho humano”.

Do ponto de vista da educação, esses argumentos podem ser transpostos a partir da importância da prática na formação profissional do professor. O trabalho rotineiro do professor também possibilita controlar o seu tempo na execução de suas atividades visando desenvolver novas formas de ações pedagógicas.

Smith (Apud Sennett, 1999), no entanto, considerou que essas imagens artísticas e harmônicas não eram significativas. Representavam, apenas, um sonho impossível e desejado para a rotina como um elemento de formação humana. Era preciso, ao contrário, vê-la mais realisticamente. Em primeiro lugar, analisando o seu significado histórico, em segundo lugar, avaliando-a no espaço específico que ela ocupa no mundo extremamente fragmentado da produção técnica, instituído pela divisão do trabalho. Para o autor, no mundo da humanização do homem seu resultado é negativo, desumano, só serve para embrutecer a criatura humana.

No progresso da divisão do trabalho, o emprego da parte muito maior daqueles que vivem do trabalho... passa a limitar-se a umas poucas operações muito simples; frequentemente uma ou duas ... O homem que passa a vida realizando umas poucas operações muito simples, em geral se

torna tão estúpido e ignorante quanto é possível tornar-se uma pessoa humana. (Smith, 1776, apud Sennett, 1999, p. 4).

O exemplo prático de Smith é uma fábrica de alfinetes. Ele calculava que a aplicação da divisão do trabalho na organização do processo de produção multiplicava, muitas vezes, a capacidade de produção do fabricante. Sozinha, a produção de um fabricante qualquer não passaria de algumas centenas de unidades, mas operando com novas divisões do trabalho, a produção do mesmo fabricante poderia atingir mais de dezesseis mil unidades por dia.

Para Smith, a organização da rotina faz parte de uma nova ordem econômica, da qual ele, talvez, seja uma de suas principais testemunhas. Mas isto não impede o observador de vê-la como rotina autodestrutiva, na qual os seres humanos que vivem do trabalho, perdem o controle sobre seus próprios esforços e morrem, vítimas do empobrecimento de seus trabalhos, espiritualmente de diferentes formas, como brutos, ignorantes ou estúpidos.

Na mesma medida que o fazedor de alfinetes sinaliza o futuro da produtividade do trabalho humano, anuncia, também, a sua degradação. Sua forma de ser, baseada na repetitividade, torna-o uma “criatura estúpida e ignorante”. Por meio desta observação, Smith, praticamente, prognostica a rotina industrial como uma espécie de antítese do caráter humano, na medida em que sua aplicação sistemática e inevitável no modelo capitalista de produção “ameaça degradar o caráter humano em suas profundezas. (Smith, Apud Sennett, 1999, p. 41).

Menos de cem anos depois, os receios que Smith tinha do tempo de rotina passaram para o século XX nos fenômenos do taylorismo e do fordismo. É por meio dessas estratégias, que mais dramaticamente se presenciam a fragmentação e mecanização do trabalho humano, cujas conseqüências, se manifestaram na forma como os homens se acostumaram a identificar e construir o seu caráter.

Na visão de Smith, de quem poucos devem discordar, com exceção de trabalhos bastante específicos, o trabalhador que estiver condenado a repetir uma só tarefa durante anos, ou por toda a vida, não consegue escapar do empobrecimento, tanto físico, quanto psicológico e cultural e de se tornar, no limite, um ser quase irracional.

Na educação, o processo acontece também com as mesmas conseqüências, com maior sutileza. Professores não entendem a importância da reflexão no seu trabalho porque estão demasiadamente envolvidos nessa trama rotineira e

exaustiva. Dessa forma, observa-se que todos aqueles que desenvolvem o trabalho docente, aparentemente fazem-no quase sempre da mesma maneira, nos mesmos horários, preenchendo os mesmos documentos que reforçam a burocratização desse sistema. O processo de rotina no trabalho docente é altamente previsível, tanto que se torna controlável sob o ponto de vista social e político. A competência dos professores, quase sempre, é avaliada de acordo com a sua capacidade de responder aos chamados da rotina docente. Aquele que cumpre prontamente e dentro do prazo tais tarefas é considerado um “bom professor”, sem que a qualidade do trabalho seja tão considerada quanto a quantidade realizada, tirando do professor o prazer de desenvolver suas atividades.

Nessa perspectiva, o docente apenas reproduz modelos de práticas de ensino e as instituições, por sua vez, apresentam-se estagnadas, demonstrando uma certa para colocar em prática concepções e modelos pedagógicos inovadores, que viessem proporcionar a reflexividade.

Saliente-se: repetir procedimentos pedagógicos, sem reflexão, é insistir na existência de um processo de rotina empobrecedor e dominante no contexto do trabalho docente. É preciso considerar a história de vida dos docentes e suas peculiaridades como elemento importante, não somente na formação profissional, mas como pressuposto da sua ação pedagógica e não deixá-los à mercê dos modismos pedagógicos. Portanto, faz-se necessário construir a consciência do valor a partir da reflexão sistemática e continuada que é capaz de promover a dimensão formadora da prática.

Considerando que essa práxis deva ser revista, Antonio Nóvoa, numa entrevista à revista “Nova Escola” (2008), afirma que:

A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é auto formação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.

1.2 - Racionalização do trabalho docente

Assim, é preciso entender desde o início que os fenômenos do taylorismo e do fordismo não se limitam ao campo do trabalho fabril, para o qual haviam inicialmente, sido criados. Eles se espalharam para todos os cantos do trabalho humano, inclusive, para o trabalho docente.

Porém, isto não significa que se possa comparar de forma absoluta o trabalho fabril com o do professor. Há profundas diferenças, apesar de um grande número de estudiosos minimizá-las. Um exemplo que o taylorismo/fordismo estabelece entre a função de planejamento e da execução, é que, na execução, o trabalhador passa a ser mero executor de tarefas. Não podemos afirmar que haja, entre os processos fabril e escolar, plena identidade. Um aspecto é esta separação de funções no mundo da fábrica, aliás, para a qual ela foi inicialmente pensada, e outra, muito diferente, é ela no mundo da escola, onde o trabalho do professor, por mais que seja fragmentado, mantém, em última instância um espaço próprio de autonomia. Isto não quer dizer, de forma alguma, que este modelo de racionalização só se aplica à fábrica e não se aplica à escola, pois é possível confirmá-lo também no espaço do trabalho docente, reconhecendo, apenas, que a sua presença ocorre de forma distinta da desenvolvida no trabalho fabril.

Finalmente, outra diferença possível de se constatar quanto aos operários em seu processo de “proletarização” diz respeito às especializações impostas pelo acirramento do processo de divisão de trabalho na sociedade, de modo geral. Enquanto, na educação as especializações impostas ao trabalho docente têm um caráter mais vulnerável, no sentido de existirem poucas evidências capazes de demonstrarem que elas expropriam definitiva e irreversivelmente toda e qualquer qualidade do conhecimento incorporado historicamente pelo professor, na produção industrial, ao contrário, a introdução das especializações assume, quase sempre para o operário, a perda absoluta e irreversível das destrezas que anteriormente possuía. Entretanto, na educação, o professor é dotado de certa autonomia, assim ele sente de forma mais sutil as transformações.

Durante a rotina docente, todos os acontecimentos cotidianos são organizados em estruturas uniformes e ritmos que caracterizam o trabalho dos professores. Todo o tempo disponível do professor é marcado por atividades como preparação, correção, encontros para conversas com pais de alunos, entre uma e

outra reunião pedagógica. As demais atividades ficam à margem dessa rotina cheia de eventos que centralizam o cotidiano docente. Constata-se que a estrutura da jornada do trabalho docente é uniforme e repetitiva e não importa o tempo ou a experiência profissional que se tenha, esse esquema é básico. A organização da jornada de trabalho, assim ininterrupta remete a um tempo social e a um tempo de cumprimento de tarefas que envolvem os alunos e os professores. Todas as escolas cumprem esse esquema básico e burocrático, reforçando a idéia de que todas as escolas se parecem e que esse esquema básico ilustra perfeitamente o caráter rotineiro e institucionalizado do trabalho docente.

A escola é um lugar onde as convenções sociais e históricas se traduzem em rotinas organizadas e estáveis através do tempo. Ela abriga relações formalizadas e repletas de tensões, colaborações, conflitos e reajustes, caracterizados pela existência de disciplina, matérias, discursos, idéias e objetivos bastante simbólicos, que formam os membros educados para viver num determinado contexto social, de acordo com suas regras.

Tal esquema serve para controlar a ação dos professores no cotidiano escolar, uniformizando as atividades, determinando o tempo e os espaços de realização das tarefas, assegurando, mesmo que falsamente, uma estabilidade profissional, dando aos docentes referências de tempo e espaço que marcam o conjunto de práticas cotidianas. Sendo assim, a rotina é cristalizada, permitindo a perpetuação desse modelo de cotidiano na escola.

Tardif e Lessard afirmam que:

A rotinização é um esquema que expressa a estruturação dos professores no seio da escola: ele corresponde a uma organização imposta do tempo, do espaço e das tarefas, na qual se situa a ação concreta dos atores. (2005, p.165)

A gestão do tempo escolar, rotineira e repetitiva, insere, na ação docente, certa automaticidade de forma que se realiza o trabalho sem pensar. Isso impede o professor de parar, refletir, marcar intervalos e rever suas atividades. Dessa maneira, o trabalho escolar é a reprodução das formas rotineiras da vida social. Esse tempo escolar é instituído pela sociedade e, ir à escola ou trabalhar nela, significa aprender a interiorizá-lo. Apesar da presença do elemento humano, e das variáveis próprias do cotidiano, trata-se de um trabalho que acarreta

comportamentos repetitivos, atitudes formais e gestos mecânicos. Graças, também a essa estrutura, o trabalho docente não é somente dotado dessa estabilidade decorrente da rotina, mas ao mesmo tempo, de acontecimentos inesperados e o professor sempre está envolvido por uma tensão entre reafirmar sua rotina ou permanecer aberto às mudanças, que, em princípio seriam para seu aprimoramento profissional. Nesse contexto, estar aberto às mudanças significa ter tempo para aprender a ser professor.

Porém, o tempo para essa aprendizagem é diferente do tempo para a sua aplicação (social). O tempo social seria aquele em que o professor responde aos chamados sociais da profissão: cumprimento de prazos, geração de documentos como plano de aulas, provas, enfim, reproduz os modelos de ser professor, impostos socialmente. O tempo de aprender é aquele eleito a partir da reflexão que se faz sobre a prática pedagógica: saberes, angústias e medos dos professores. Acontece quando se busca um novo conceito para o trabalho ou nova forma para o cotidiano da prática docente.

O tempo de aprender o trabalho mistura-se, muitas vezes, com o tempo da vida: o trabalho é aprendido no ambiente social, no contato direto e cotidiano com as tarefas. Em várias outras profissões – e é o caso da docência – a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização longa, cuja função é fornecer aos futuros professores conhecimentos teóricos e técnicos para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente essa formação teórica não tem de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, em que o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila paulatinamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. Esse processo de formação em que o aprendiz aprende a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe formação referente às regras e valores de sua organização e sobre o significado que isso tem para as pessoas que praticam o mesmo ofício, acontece nos estabelecimentos escolares. De acordo com Nóvoa:

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Tudo isso sem cair em meras afirmações retóricas. Nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infra-estrutura não estiverem devidamente

asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e prestigiada.

(Revista Nova Escola, 2008)

O processo de rotinização parece impedir a diferenciação entre esses tempos. Porém, observando mais atentamente, percebe-se o contrário, que ambos convivem em rota de diferenciação permanente. Enquanto o tempo social busca a rotinização do trabalho docente do professor, sob a alegação de conferir-lhe maior racionalidade, o tempo de aprender a ser professor resiste à sua imposição, tendo em vista o objetivo subjacente de sua aplicação consistir, na realidade, em um maior controle social do trabalho e, conseqüentemente, do espaço de autonomia do trabalho docente.

A junção, por sua vez, do tempo social de aplicação com o de aprender, que na realidade é o de aprender a ser professor nas condições sociais impostas, é que dá ao tema da rotina sua dimensão mais correlata: a autonomia do trabalho docente. Ou seja, em que medida o tempo social da rotina configura ou limita a autonomia do trabalho docente?

Este confronto pode ser observado entre a busca de maior automatização do trabalho docente como forma de proletarização e feminização deste, na medida em que sua operacionalização reduz a autonomia do professor em dar ao seu trabalho forma, ritmo e, sobretudo, sentido. No processo de rotinização, é inevitável a determinação das ações pedagógicas, bem como a limitação do tempo de reflexão do professor sobre sua prática pedagógica. Nesse sentido, sendo verdadeira a afirmação, tanto a repetição das ações com tempos determinados, quanto a redução do tempo de reflexão trazidas por este processo, levam a um empobrecimento da prática docente, e, em conseqüência, à sua desqualificação.

Esse processo de desqualificação e mais a espera de sentido do trabalho do professor, provocado, entre outras coisas, pela diminuição do tempo de reflexão sobre a prática do trabalho docente, estariam indicando para um processo de cristalização e burocratização da estrutura da escola; local onde os professores exercem o seu trabalho. Ironicamente, a cristalização da organização escolar, que tem por trás dela a insegurança decorrente do empobrecimento do trabalho docente, gera, falsamente, a sensação de segurança nos atores e protagonistas desse processo. Dessa idéia de segurança e estabilidade nasce outra: o aspecto “familiar”

do trabalho docente, em que todos os envolvidos partilham das mesmas situações significativas, trocam e ajustam pontos de vista sem o devido distanciamento crítico e tudo fica natural e espontâneo. Ou seja, os atores envolvidos, nesse processo, parecem concordar com tudo, inclusive com os aspectos problemáticos da profissão: a falta de tempo, a burocracia, os alunos, os pais ausentes dos alunos.

É preciso considerar que os professores não discutem ou o fazem muito raramente, sobre as teorias pedagógicas, não trocam informações ou críticas sobre seus conhecimentos relativos aos alunos, à sua prática. Os conhecimentos práticos dos professores são conhecimentos do trabalho, de saberes aplicados a coisas bastante específicas.

Essa situação compõe a realidade docente e é uma faceta da rotina não problematizada na vida diária dos professores. E enquanto as rotinas continuarem sendo percebidas como não problemáticas, não serão interrompidas e mesmo quando um “novo conhecimento” surgir, ele poderá instigar a curiosidade profissional do docente ou o profissional relutará para manter-se na rotina.

Peter Berger e Thomas Luckmann (2001) exemplificam:

Suponhamos que eu seja um mecânico de automóveis, com grande conhecimento de todos os carros de fabricação americana. Tudo quanto se refere a estes é uma faceta rotineira, não problemática de minha vida diária. Mas um certo dia aparece alguém na garagem e pede-me para consertar seu Volkswagen. Estou agora obrigado a entrar no mundo problemático dos carros de construção estrangeira. Posso fazer isso com relutância ou com curiosidade profissional, mas num caso ou no outro estou agora diante de problemas que não tinha ainda rotinizado. (2001, p. 41)

A questão não é a rotina, mas sim como se trabalha com ela. Ela sempre estará presente, cotidianamente, porém se não inserirmos novos conhecimentos, experiências, se não oportunizarmos o encontro entre o novo e o já existente na ação pedagógica para que ocorram mudanças fundamentadas, a rotina será empobrecedora, condicionante e acomodativa.

Outro aspecto do trabalho docente rotinizado é o caráter artesanal que o caracteriza. Isso porque o professor constrói, prepara e organiza uma parte importante dos seus instrumentos de trabalho, material que dificilmente seria usado fora desse local específico de trabalho. Enquanto, praticamente, os outros campos profissionais sofreram profunda reorganização, devido às novas tecnologias, o ensino, a escola continuam basicamente como sempre foram. Ontem, como hoje,

trabalhar no contexto docente, requer gerir um grupo de alunos, fazer compreender um problema, motivar a classe com autoridade, persuasão e sedução.

Na docência, profissão de relações humanas e de coletividade, mas também centrada no indivíduo que deverá aprender, ocorre o que Tardif (2005, p.177) chama de “enquadramento” da situação escolar, ou seja, o professor no processo de interação com seus alunos, determina os limites, as significações e as orientações da situação em que o grupo de alunos se prepara para a vida.

Desta forma, ele cria e projeta expectativas com os alunos, reforçando a idéia que o professor exerce determinada função pessoal que se atualiza no “espaço privado da classe”. Nesse momento, acontece o exercício da autonomia do trabalho docente. Porém, autonomia limitada pela rotina imposta.

1.3 – O trabalho docente e o individualismo

Tardif (2005) afirma que um dos elementos que constitui o trabalho docente é a coletividade, e embora professores colaborem uns com os outros, essa colaboração não passa da sala de aula. Podemos inferir, portanto, que o trabalho docente é, essencialmente, realizado individualmente.

Afirma, Tardif (2005) que esse individualismo não é uma característica pessoal dos docentes, mas consequência da organização do trabalho, que impede a colaboração entre os pares e a formação de grupos para o desenvolvimento coletivo de ações pedagógicas.

Nessa perspectiva, os professores estariam numa situação de conflito entre compartilhar coletivamente sua prática, suas dúvidas, angústias e saberes e o desejo de reservar para si as recompensas essencialmente emocionais, quando elas existem, por acharem que estão desenvolvendo um trabalho autônomo e, conseqüentemente assertivo.

Mais uma vez o caráter artesanal do trabalho docente envolvido na rotina, a falta de critérios sobre o que seriam ações adequadas ao trabalho, a organização do sistema de ensino, contribui para reforçar o individualismo docente.

(...) O que é preciso entender é que as condições de trabalho que advém da organização do trabalho docente, que não permitem a construção de grupos

de trabalho – como vimos - o individualismo torna-se uma última condição de defesa em relação a um trabalho que é mais fonte de sofrimento que de prazer. Quando não é possível criar coletivamente mecanismos de defesa e de catarse para o sofrimento, o professor se defende individualmente; quer dizer, o sofrimento faz parte da carga de cada sujeito-professor que precisa encontrar, por seus próprios meios, a capacidade de manter sua saúde mental, apesar das agressões do ambiente de trabalho. (Tardif, 2005, p. 188)

Nóvoa (2008) entende que novas práticas de ensino só nascem com a negação do individualismo. Culturalmente, o que parece é que os docentes criaram uma identidade isolada, faltando-lhes visão de grupo, que rejeita o corporativismo e afirma um coletivo profissional docente. As tarefas que os professores realizam não são compartilhadas para a avaliação e revisão do fazer pedagógico. A pesquisa não faz parte da formação continuada e o debate não é estimulado, logo não há reflexão.

Será necessário que se construa cultura de cooperação, pois pensar a profissão em grupo significa criar espaços de trocas, além dos muros da escola. Refletir para intervir, modificar, recriar e inovar a escola.

Sabendo que a matéria-prima da estrutura da escola são os seres humanos dotados de iniciativa e que eles podem colaborar ou não com a organização do sistema escolar e com seus mandantes, o próprio sistema escolar os mantém com suas tarefas cotidianas caracterizadas, determinadas e condicionantes, dificultando a constituição da coletividade docente. Esse fenômeno é caracterizado pelas exigências impostas pela organização das tarefas cotidianas. Vejamos:

1 – Dimensão Interativa: as interações são reguladas por regras estabelecidas, padronizadas, rotineiras, mas também exigem uma capacidade de adaptação contínua dos professores, que precisam agir de maneira simultaneamente rotineira e improvisada;

2 – Com os alunos, a tarefa exige a capacidade de adaptar rapidamente as condutas de todos ao programa de ação do professor: ensinar é tomar o poder no contexto de uma ação coletiva e esse poder tem três dimensões: a) o estabelecimento da rotina, b) a imposição do professor de procedimentos de ações como sanções, advertências, etc. e c) a capacidade de fazer os alunos aderirem à tarefa, com ajuda de diversos meios;

3 – O trabalho dos professores possui um caráter altamente normativo: a docência é uma profissão moral, na medida em que grande parte das atividades

com os alunos são atividades de socialização e de imposição de valores, normas sociais, oficiais (da escola, da comunidade) ou informais (do professor);

4 – Observa-se um papel maior exercido pela estruturação da linguagem simbólica das situações: ensinar é trabalhar na linguagem, com a linguagem; é comunicar-se constantemente com as pessoas e fazer-se entender num grupo de diferentes;

5 – A responsabilidade profissional do professor diante dos alunos: o professor deve saber realizar outras tarefas, além daquelas específicas da docência; os professores muitas vezes fazem às vezes dos pais, por exemplo;

6 – Tarefas múltiplas e interligadas: a organização do trabalho não permite nenhuma flexibilidade para as necessidades pessoais do professor, exceto na hora do intervalo dos alunos, e mesmo assim, muitos realizam outras tarefas: corrigir cadernos, pôr em dia papelada burocrática, etc.

São essas tarefas que tornam o trabalho docente complexo, fluído, dinâmico, contraditório, de intensas interações e também rotineiro. Nesse contexto, os professores parecem desejar, ao mesmo tempo, a cooperação e o respeito à sua individualidade. Deve-se considerar que não é uma questão de escolher uma ou outra, mas saber que as duas coisas se fazem necessárias. Se, por um lado, querem compartilhar seus problemas, sucessos e fracassos, por outro, querem sua liberdade pessoal e de realização do seu trabalho em sala de aula onde tudo parece controlado e estável e fonte de segurança e prazer.

Contudo, Nóvoa observa:

São as equipes de trabalho que vão consolidar sistemas de ação coletiva no seio do professorado. Não se trata de adesões ou ações individuais, mas da construção de culturas de cooperação. O esforço de pensar a profissão em grupo implica a existência de espaços de partilha além das fronteiras escolares. Trata-se da participação em movimentos pedagógicos, da presença em dinâmicas mais amplas de reflexão e da intervenção no sistema de ensino. No passado, esses movimentos tiveram um papel insubstituível na afirmação social da classe. Hoje, são decisivos para a renovação.

(Revista Nova Escola, 2008)

Tal segurança, prazer e estabilidade no desenvolvimento do trabalho docente aconteceriam verdadeiramente se a rotina fosse refletida e renovada com outras possibilidades de ação pedagógica, de interações entre professores e alunos, professores e seus pares, professores e as instituições escolares, bem como as

relações estabelecidas com as políticas educacionais. Isso significa saber que este é um contexto histórico repleto de contradições, dilemas éticos, morais e culturais. Haveremos então de repensar a profissão, sua diversidade a partir da troca com os colegas, reconhecendo que há acertos no passado e mudanças para serem feitas no presente para que a escola seja reinventada, tanto do ponto de vista ético, quanto cultural.

Desta maneira, algumas idéias básicas parecem sobressair das reflexões feitas acerca do processo de rotinização do trabalho docente. Como se pode observar, a rotina é uma forma de desenvolver o processo de racionalização da educação e está em relação direta com a necessidade do aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalho docente e suas tarefas. É normalmente essa burocratização crescente fortemente associada a um processo de intensificação do trabalho, que dá lugar a muitos dos fenômenos que envolvem o trabalho do professor, entre eles o que é objeto deste estudo, o da rotinização do trabalho docente.

No próximo capítulo, discutiremos como esse processo contribui para a proletarização do trabalho docente, desqualificando o professor, legitimando a rotina como uma lógica institucionalizada no contexto docente.

2 – PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A AUTONOMIA PERDIDA

Este capítulo discutirá a proletarização do trabalho docente, sinalizada a partir da lógica que o processo de rotinização acarreta sobre o mesmo e suas conseqüências. Saliente-se que utilizaremos como base teórica José Contreras. Quando a rotina envolve o trabalho do professor e sua percepção não a identifica, a repetição sistematizada desse trabalho irrefletido leva à desqualificação e à proletarização dele, haja visto que o seu caráter profissional e social não são reconhecidos. Significa dizer que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que levou os professores à perda do controle e do sentido do que fazem tanto técnico quanto ideológico, em outros termos.

Por definição, a proletarização do trabalho docente é um processo que decorre de uma crise de identidade. Os professores perdem as qualidades que fazem deles profissionais e também suas condições de trabalho, aproximam-se das características básicas do trabalho operário: redução do trabalho em tarefas rotineiras e mecânicas, sem a devida compreensão e domínio do processo do trabalho como um todo.

No caso do sistema de educação, o docente também, a exemplo do trabalho fabril, tem seu trabalho controlado pela rotina burocrática. É conhecimento corriqueiro que as escolas transformaram-se ao longo de sua história numa organização hierárquica, que busca homogeneizar as tarefas dos professores e dos alunos. Esta busca por um padrão único de comportamento tem, tanto sobre um, como sobre outro grupo da comunidade escolar, a função de facilitar o controle sobre suas atividades e ou desempenho. No caso específico deste controle sobre os professores, a função é de, simultaneamente, tirar-lhes espaços de autonomia e torná-los dependentes de decisões e orientações de administradores e especialistas.

A determinação cada vez mais detalhada dos currículos adotados pelas escolas, onde se estipula tudo o que os professores devem fazer passo a passo ou, na pior das hipóteses, o uso dos textos e manuais didáticos com repertório de tudo o que professores e alunos devem desenvolver em sala de aula, é o exemplo mais contundente deste processo de controle do trabalho docente.

De acordo com Jaén:

Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa (apud Contreras, 2002, p. 36).

Quando se aumenta o controle e a burocratização de um trabalho planejado externamente, o ensino tende a ser cada vez mais um trabalho regulado e cheio de tarefas. Se, de um lado, isso favorece a rotina do trabalho, impedindo o exercício da reflexão, empurrada pela pressão de tempo ou pela sua subtração, de outro, facilita o distanciamento dos colegas que, sem tempo, não promovem encontros para a discussão ou a troca de experiências profissionais, alimentando o individualismo. O que estabelece rever um currículo vicioso: a degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes leva à desqualificação intelectual e esta, por sua vez, ao controle do trabalho do professor e diminuição do seu espaço de autonomia.

Esta degradação do trabalho docente, privado de suas competências e de suas possibilidades de ser realizado a partir de decisões tomadas coletivamente, foi responsável principal para que os professores perdessem gradativamente, ao longo dos anos os conhecimentos “acumulados durante anos de trabalho”. Essa perda se constata principalmente no âmbito do conhecimento técnico, que permite a racionalização do trabalho e deixa os professores submetidos e ou dependentes do conhecimento especializado. Dessa forma, se dá a perda da autonomia dos professores na realização de seu trabalho profissional e se confirma na medida em que os docentes assumem sua dependência às decisões externas, legitimando o controle hierárquico e burocrático existente.

Apesar de a degradação do trabalho docente se manifestar de diferentes modos, a proletarização do professor não é um processo pré-determinado no sentido que foi o trabalho fabril.

Sendo a escola uma instituição inserida num contexto social e, portanto pertencente ao Estado, deve-se considerar o seu caráter contraditório e o papel que este tem que assumir diante da população, que é a de permanentemente torná-la acessível à participação do cidadão e as suas demandas. Isso dá à escola relativa autonomia.

Essa necessidade contraditória do Estado e a relativa autonomia da escola e do papel do professor criam espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle técnico e burocrático, nos quais cabem ações de resistência à imposição racionalizadora. (Apple, apud Contreras, 2002, p. 39)

No plano dos professores, essa realidade contraditória do Estado a que Apple se refere, abre espaço para ações de resistência, defesa de interesses individuais e coletivos da categoria, fato que cria uma dinâmica contínua de surgimento de outros instrumentos de controle, por parte do Estado que se sente confrontado pelas ações desencadeadas pelos professores, o que gera novas formas de resistência. Uma maneira de resistência à racionalização consiste na reivindicação de status profissional para a profissão. No entanto, para alguns teóricos, essa pretensão de os professores reivindicarem identidade profissional, bem delimitada, a exemplo das profissões liberais tradicionalmente existentes na sociedade, reflete apenas uma reação à aproximação da categoria dos trabalhadores fabris. Uma construção ideológica do profissionalismo que, de acordo com Densmore (apud Contreras, 2002, p. 41), “não significa senão uma resposta defensiva dos docentes diante de um trabalho cada vez mais alienado”.

Por outro lado, essa atitude configura um profissionalismo com aparência de autonomia; na verdade, mero artifício do Estado para conseguir desses profissionais colaboração frente às mudanças da educação. É também uma forma de controle sobre os professores e não uma estratégia para o resgate do status profissional. Neste ponto, cabe indagar a natureza da diferença entre os processos de proletarização dos trabalhadores fabris, e um hipotético processo deste tipo de professorado. Enquanto na classe trabalhadora fabril este processo se desenvolve como expropriação radical do saber fazer dos trabalhadores, nós professores, este processo não se repete dada à natureza intelectual e interativa do trabalho do professor. Sem negar o processo de proletarização do trabalho do professor, Derber (apud Contreras, 2002) observa a necessidade de requalificá-lo, tendo em vista a preocupação em melhor compreendê-lo. Para isto, estabelece a proletarização do docente sob duas dimensões: *técnica*, que produz a perda do controle sobre as formas de realização do trabalho e *ideológica*, que produz a perda do controle sobre os fins e os propósitos do trabalho docente.

O resultado deste processo só é atingido quando as duas dimensões são contempladas. Portanto, não é sobre o fazer do trabalho docente que o processo incide, mas sim sobre os valores e sentido das pretensões dos professores em realizar um trabalho autônomo. Verifica-se que a proletarização do trabalho docente é um fenômeno que não caracteriza apenas a perda da capacitação técnica do professor, mas a perda do sentido ideológico e moral do seu trabalho e está em plena consonância com a racionalização proposta pelas organizações escolares.

Contreras (2002, p. 43) considera:

No entanto, esta análise também permite abrir a porta à outra consideração sobre o papel dos professores e as motivações com as quais atuam no contexto de seu trabalho: o componente ético de seu trabalho, a responsabilidade e o compromisso com os quais se sentem vinculados na realização de seu trabalho. A equiparação do professor com o operário industrial faz pensar provavelmente que suas reivindicações ou resistências correspondem apenas à sua recusa em realizar trabalhos que o degradam como pessoa, porque é equiparado a um mecanismo sem raciocínio, sem vontade e sem desejos, ou ainda a seus interesses na transformação do modo capitalista de produção.

Isto justifica a racionalização do ensino como forma de controlar um trabalho de perigosas conseqüências ideológicas. Por isso a importância de assegurar a colaboração do professor para os fins estabelecidos à educação pelo Estado, conseguindo não somente sua colaboração, mas também sua dedicação.

2.1 - A proletarização no contexto atual

O trabalho docente sofreu e vem sofrendo um processo contínuo de desqualificação, em função principalmente da regulação, tecnicidade e controle das ações que realiza. Pode-se dizer que pela intensificação desses processos o trabalho do professor vem sendo, cada vez mais, profundamente atingido, o que tem levado alguns professores a perderem o controle tanto sobre o conteúdo como sobre as finalidades do seu trabalho.

Nas décadas de 70 e 80, a regulação burocrática do ensino cresceu progressivamente, criando um acúmulo de especificações sobre as tarefas que os professores desenvolveriam, reafirmando a idéia de racionalização do trabalho docente (Contreras 2002). Esses mecanismos de racionalização aparecem, na

atualidade, sob a máscara de renovação pedagógica do ensino e são legitimados pela aceitação de suas concepções de ensinar didáticas e filosóficas. Isto acontece apesar da aparência de participação dos professores na organização do currículo que, no entanto, se encerra quando o aprofundamento deste processo exige uma reflexão sobre aspectos realmente importantes para a criação de um currículo coerente às necessidades de conhecimento e cidadania dos alunos.

A entrada e a assimilação desse discurso que, como dizia, é ao mesmo tempo simples (em sua apresentação) e complexo (em sua compreensão) impede que os docentes entrem na discussão de problemas fundamentais e políticos sobre a reforma. Ocupados na compreensão do que se espera deles e do que a reforma introduz formalmente, pouco tempo e pouco espaço lhes resta para criticar problemas como os da autonomia educativa, descentralização, conteúdos selecionados e outros desse tipo (Angulo, apud Contreras, 2002, p. 49).

O que parece ser um sistema coerente de idéias pedagógicas de inovação se transforma em uma armadilha na qual os professores ficam presos na redefinição técnica do seu trabalho; o que torna mais difícil manterem-se afastados das redes de burocratização. Portanto, encontram-se professores que se aproximam dos postulados de proletarização de Derber; quando se identificam com os princípios valorativos que justificam a reforma de ensino e tentam desenvolver as novas habilidades, o que lhes proporciona a idéia de qualificação técnica e profissional.

Podemos dizer que a proletarização do trabalho docente é, sobretudo, a perda do sentido ético implícito no trabalho do professor, falta de controle sobre o próprio trabalho, que se traduz numa desorientação ideológica, mascarada de qualificação técnica profissional.

2.2 – A autonomia dos professores: ilusória

Quanto à autonomia docente, é preciso observar aspectos diferenciados da autonomia como valor humano, cuja idéia é agir sem condicionantes. No contexto educativo, todo trabalho é realizado a partir de um condicionante social, visto que a escola é social e pública.

Na prática do ensino, autonomia deve ser entendida como processo de construção permanente, no qual se conjugam muitos elementos que se entrelaçam:

os aspectos pessoais (compromissos profissionais), os relacionamentos (ensino se realiza no contexto das relações sociais e profissionais) e a compreensão da função social da escola articulada com a comunidade.

A proletarização do trabalho docente indica a perda da autonomia do trabalho como uma perda humana em si; significa realizar um trabalho, seguindo indicações externas, perdendo o sentido quando realizado e perdendo também as capacidades que permitiriam um trabalho integrado entre os atores do trabalho docente. As decisões poderiam ser tomadas a partir do seu sentido. A rotinização, a desqualificação, a burocratização e a dependência de um conhecimento alheio conduzem à perda da autonomia, pois colaboram para o processo de desumanização do trabalho.

E sem a construção da autonomia, as práticas pedagógicas transformam-se em ações conduzidas, com resultados absolutamente previstos. Tais ações que deveriam orientar a prática causam o rompimento na relação existente entre a prática e sua finalidade. O objetivo do sistema de educação é manter a competência técnica, porém sem perder o controle dos fins educacionais e favorecer a relação entre as ações dos professores e a busca da realização de valores educativos com qualidade.

Deste modo, a reivindicação pela autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista quanto uma necessidade educativa. É uma reivindicação pela dignidade humana de condições de trabalho para que os professores possam desenvolver o ensino de acordo com valores educacionais que não sejam “coisificados” em produtos finais, mas que atuem como elementos que constituirão a prática docente.

Ser professor é ter um comprometimento moral com a profissão, pois ninguém pode assumir por ele decisões que escolhe tomar em sala de aula. Sendo assim, o docente se vê envolvido com o que podemos chamar de “juízo moral autônomo” e com impossibilidade de tempo para refletir ou compartilhar suas decisões. Frente a essas situações e, tomando decisões solitariamente, interpreta-se a autonomia como capacidade individual ou atributo pessoal, cujas decisões são aceitas e reconhecidas socialmente.

Segundo Contreras:

Tal perspectiva pode levar à interpretação da autonomia como uma questão apenas associada à definição legal e ao reconhecimento social de

determinadas competências como exclusividade profissional e território privado dos professores. (2002, p. 196)

Legitimada e autorizada socialmente, a autonomia é transformada em capacidade individual de tomar decisões unilaterais e competentes, sem a interferência de outros. Contudo, a autonomia não pode ser vista numa perspectiva individualista, pois, como os valores morais, não é uma qualidade individual, mas exercício de vida que acontece nas situações sociais de forma dialógica.

Nessa perspectiva, a autonomia deverá ser construída como forma de intervenção nos diversos contextos, onde as decisões seriam tomadas a partir da consideração da complexidade e dos conflitos existentes nas situações. A autonomia deve ser um exercício crítico de deliberação, considerando diferentes pontos de vista, já que é uma prática construída nas relações.

A autonomia profissional é uma construção que orienta tanto a forma de atuar profissionalmente quanto as relações sociais. Nas situações de ensino, a noção de autonomia nos dá a idéia de construção reflexiva num contexto de relações nas quais a atuação profissional é baseada na colaboração, no entendimento e não na imposição. Ao se tentar construir a própria autonomia, devem-se considerar valores e prática de cooperação. Sendo professor, “a autonomia se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino” (Contreras, 2002, p. 198). Nesse processo, deve haver vínculos com as pessoas com as quais se trabalha, busca e aprendizado constantes, a abertura à compreensão e à reconstrução da própria identidade profissional. Sabendo que a autonomia se constrói na relação, e não pode ser impositiva, para realizá-la em sala de aula, por exemplo, é necessário entendimento e desejo dos alunos também. Isso significa que autonomia pessoal ou profissional não se desenvolve e nem se define pela capacidade de isolamento, pela capacidade de “se virar sozinho”, mas sim nos contextos das relações. Não se define como posse de direitos, mas como busca e construção de encontro pedagógico em que objetivos e crenças abrem um espaço de entendimento e diálogo.

Se autonomia se constrói no encontro, como desenvolvimento das convicções e finalidades profissionais, mediadas pelo entendimento e o diálogo, entender as perspectivas e expectativas sociais é tão importante como se fazer compreender socialmente por parte dos profissionais. À

semelhança do que ocorria no espaço das relações em sala de aula, também no plano social podemos dizer que a autonomia não depende tanto da definição legal dos direitos e das competências que estejam vinculadas exclusivamente aos professores. Depende mais da possibilidade de construí-la no diálogo social e no entendimento mútuo, enquanto tentamos desenvolver e realizar nossas convicções e habilidades pedagógicas. (Contreras, 2002, p. 201)

Compreendemos que autonomia se constrói a partir do diálogo entre as partes envolvidas: escola, professores, alunos e sociedade. Porém, não podemos reduzir sua significação a essa definição; devemos ter um distanciamento crítico para termos elementos de reflexão e realmente construí-la.

Assim, podemos considerar que a prática escolar não viabiliza ao profissional docente tempo de reflexão sobre seus conflitos internos e reduz sua ação à reprodução de modelos daqueles que exercem influência no contexto da cultura, dominadas pela racionalização, pela burocracia e pela instrumentalização da educação. Dessa maneira, a autonomia da maioria dos docentes não passa de uma “miragem” que reflete a impossibilidade de ultrapassar aquilo que limita sua compreensão sobre a prática que realiza num ensino que é institucionalizado.

Isto porque o professor reproduz a cultura tradicional da escola e alimenta a rotina desse trabalho ao cumprir regulamentos e prazos sem refletir. Em muitos momentos, tem-se a idéia que autonomia em sala de aula é apenas isolamento e repetição, não o desenvolvimento das competências e habilidades pedagógicas. A autonomia que se quer construir deve ser alimentada pela constante análise da própria prática e das decisões tomadas no contexto, além de suas razões.

Contreras observa:

A forma pela qual se reproduz a cultura tradicional da escola, não só no contexto das rotinas e hábitos, mas também das pressões ambientais e dos regulamentos administrativos, nos faz suspeitar que, em muitas ocasiões, a autonomia em sala de aula é apenas isolamento e repetição, não o desenvolvimento das convicções e habilidades pedagógicas mediante critérios próprios criativos e renovadores. (2002, p. 202)

Nesse sentido a autonomia não pode ser um problema de um juízo próprio gerado na sala de aula, ou de negociação com a comunidade. Seu significado está em constituir um processo de busca e construção constantes para se ultrapassar os limites de uma autonomia “virtual”. Essa atitude é necessária para a ampliação da autonomia profissional para que o espaço de decisões e preocupações não seja

limitado, objetivando reflexão crítica na qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados. Dessa maneira, autonomia seria entendida como um processo de emancipação que pode deixar para trás as dependências ideológicas, que são assimiladas como naturais e neutras, e que impedem a tomada de consciência sobre a real função do ensino.

Além disso, é responsabilidade do professor estar suficientemente ligado à comunidade para entender suas demandas e compreender os interesses dos alunos, com devido distanciamento crítico para, quando necessário, reconsiderar decisões tomadas referentes às demandas. Essa idéia de autonomia profissional, crítica e responsável pode ser caminho para que a prática escolar deixe de ser reproduzida, rotineira e de mera socialização. A autonomia deve ser entendida como independência intelectual e conseqüentemente, independência pessoal do controle burocrático do sistema escolar e a superação da dependência ideológica e da rotina empobrecedora. O docente passa a desempenhar então o papel de questionador, crítico das concepções de ensino da sociedade.

O distanciamento crítico fará com que os professores possam defender, sob a idéia de prática democrática, valores educativos e sociais e compromisso com determinado propósito educativo para o ensino. O desejo de vida mais justa, com maior participação social, conduz a um modo de entender a autonomia constituída nas relações que apresentem essas qualidades. Norteada por esses valores, a autonomia profissional não se transforma em forma de imposição e não aceita qualquer maneira de mediação. Contreras (1995) defende:

“O distanciamento reflexivo e crítico dos professores é uma necessidade para tornar possível que o processo formativo dos alunos possa ter essas mesmas qualidades. Esse distanciamento é uma condição necessária para que o processo de aprendizagem possa dar lugar a uma formação dos alunos para a participação ativa e autônoma na vida pública, bem como a configuração de sua vida pessoal”.

Defender a autonomia dos professores vai além de defender suas ações pedagógicas sem “interferências”. É defender compromisso social e político da profissão e uma democratização social, em que experiências e aprendizagens escolares se sustentem numa concepção de autonomia, resistindo às demandas impositivas da sociedade.

É necessário pontuar que mesmo numa posição de distanciamento crítico, deve-se aceitar a pluralidade de perspectivas e avaliações sobre os valores defendidos para a construção da autonomia, e o diálogo como forma de aproximação do entendimento dessa pluralidade. Não é possível ter posição unificada sobre o significado e desenvolvimento de valores, ou o abandono deles, porém poderá ocorrer sua re-significação.

Conseqüentemente, não se pode entender os valores e as pretensões educativas como entidades coisificadas e unificadas, mas como representação de buscas que sabemos não integradas. De acordo com isto, embora se suponha que a autonomia profissional questione sentido educativo de nossas práticas e daquilo que dificulta sua realização, também significa a segurança de que a resposta a essa pergunta é sempre parcial (no sentido de incompleta e de partidária). Embora possa parecer paradoxal, a autonomia está ligada à consciência de nossa insuficiência. (Contreras, 2002, p. 207)

A consciência de nossa insuficiência amplia a compreensão e a busca em relação aos outros, de outras posições, e de outras dimensões da vida humana que não foram reconhecidas na definição dos programas políticos e educacionais existentes. A compreensão de que temos respostas parciais sobre qual o sentido educativo da prática, deve orientar nosso olhar para fora e para dentro de nós mesmos, possibilitando nos sensibilizarmos frente ao desconhecido da vida humana. A idéia é transformar a reflexão em auto-reflexão e, em nosso interior, podermos reconhecer sentimentos e desejos contidos, compreendendo o significado e a experiência da intolerância às diferenças, da submissão ideológica e, desta forma, conceber a autonomia ligada não somente aos compromissos e decisões profissionais, mas também ao autoconhecimento.

Juntamente com um processo de compreensão e construção pessoal e profissional, a autonomia se configura num processo dinâmico das relações, ou seja, só entenderemos bem as intolerâncias cotidianas se entendermos quais são as nossas intolerâncias e como as reconhecemos. Por isso, há necessidade de ampliar a compreensão e sensibilidade para com os outros, entendendo outras necessidades e propósitos educativos como parte do processo de construção da autonomia profissional.

No contexto atual, espera-se que ser um profissional docente é ter capacidade de distanciamento afetivo das situações e pessoas com quem se trabalha. Sentimentos são inconvenientes e podem atrapalhar a racionalização do

ensino. Contudo, a autonomia profissional não pode se reduzir a uma “autonomia racional”, desconsiderando as dimensões que dão sentido humano ao trabalho docente.

A dimensão afetiva e emocional está na base do desenvolvimento da sensibilidade moral. Se for verdade que a base dos nossos valores se encontra no sentimento pela dor dos outros, não podemos esperar desenvolver uma prática autônoma, comprometida com determinados valores, sem prestar atenção aos nossos sentimentos. Se a força que sustenta o compromisso profissional é o desejo, o desenvolvimento emocional é indubitavelmente importante para uma autonomia profissional madura. (Contreras, 2002, p 210)

Significa que exercitar o autoconhecimento é nos permitir perceber a realidade múltipla que nos constitui, questionando os aspectos pessoais que nos são desconhecidos, buscando a compreensão e a construção pessoal no contexto das relações, olhando-se de diversos pontos de vista, a partir das experiências de convívio com os outros e do entendimento ou não desses outros. Conhecer-se a si mesmo como docente é realizar um movimento exploratório, imprescindível para o entendimento das relações profissionais e do sentido que tem educar.

A autonomia do trabalho docente, um trabalho de múltiplas perspectivas e de valores educativos, só pode ser construída na discussão das diferenças, na comparação de pontos de vista, no compartilhar das dúvidas e preocupações. É a oportunidade de considerar inseguranças e desejos do trabalho profissional docente, problematizando-os e enfrentando-os. Contudo, convém sinalizar que o processo de construção da autonomia do trabalho docente se dá no seio da própria realidade profissional, no encontro com outras pessoas, seja no compromisso de intervir no seu processo de formação pessoal ou no processo de outros atores do contexto.

Segundo Contreras:

Definir a autonomia como aquele terreno em que ninguém tem o direito de imiscuir-se é uma forma pobre de entendê-la, porque não auxilia na compreensão da complexidade das relações profissionais em que deve se desenvolver o ensino, e também porque conduz a uma configuração rígida da própria profissão (2002, p. 215).

É por meio das relações entre trabalho docente e meio social, e pelo conhecimento das diferentes formas em que ocorrem as relações, e como influenciam os espaços e competências profissionais, que se deve pensar na

constituição de uma identidade profissional. Esta deve ser, ao mesmo tempo, sensível e flexível por conta dos objetivos educacionais e dos próprios compromissos sociais que a profissão de professor incorpora. Os objetivos da educação também devem ser inseridos nos contextos institucionais e sociais como maneira de realizar, com coerência, a prática profissional docente, e é preciso entender que essa inserção significa estabelecer e facilitar a comunicação e não pode ser realizada com a idéia de autonomia rígida e como imposição hierárquica, sustentada na “autoridade profissional” como modo de se pensar educação, apenas para ser aceita socialmente.

A autonomia dos professores deve nortear-se nos vínculos com a sociedade e no reconhecimento dos direitos desta, buscando o diálogo. A sociedade deve nortear sua ação no reconhecimento dos professores e na pretensão do diálogo.

A partir do diálogo, os professores e a sociedade devem construir a prática pedagógica e o reconhecimento do trabalho docente autônomo de um modo dinâmico e fluido, considerando que o diálogo não será isento de tensões e conflitos. Significa dizer que a constituição profissional docente deve vincular-se socialmente a partir de concepção política reflexiva e coletiva. A autonomia do professor deve-se traduzir em visão coerente com ela e com as maneiras pelas quais se estabelecem relações sociais e decisões políticas na educação.

Sobre como os professores se relacionam com os meandros sociais que envolvem seu trabalho, Contreras (2002, p. 217) nos apresenta três diferentes modos distintos de vinculação: 1- o plano representativo das relações com o aparelho político-administrativo, que regula e organiza as competências e as responsabilidades profissionais em diversos aspectos; 2 - o plano mais imediato das relações que se estabelecem diretamente com diferentes setores da sociedade, principalmente os próprios estudantes e suas famílias, e que se supõem tanto as vinculações de tipo pessoal, como as que vêm também reguladas administrativamente, como os conselhos escolares; 3 – o plano das relações mais difusas com a opinião pública.

Nessa perspectiva, verifica-se que funções e competências docentes são reguladas de maneira administrativa, assim como as relações com a família e a sociedade. As conseqüências desse fato estão na identificação e aceitação de que somente a partir da regulamentação administrativa é que a sociedade intervém no sistema escolar, que a comunicação entre professores e o aparelho político-

administrativo é unilateral e, por fim, mas tão importante quanto as anteriores, é o predomínio das formas burocratizadas de relação e de pensamento.

Entende-se então, que as competências dos professores e as do aparelho político-administrativo são separadas, cada qual em seu espaço. A autonomia é concebida numa relação de dominação/submissão e a intervenção social se reduz no âmbito da administração, limitando o grau de mediação que os professores poderiam realizar sobre o ensino e sobre os reais interesses da educação.

O exercício da prática profissional e essas relações sociais se encontram reguladas e baseadas na racionalidade instrumental como forma de orientar as tarefas educativas, na hierarquização como forma de pensar as relações sociais.

Quando os processos de decisão do que se deve fazer na escola excluem os professores, ou lhes impõem os limites de suas competências, o que devem decidir ou não, excluindo também a participação social e estabelecendo como únicos interlocutores os aparelhos da administração, estamos diante de um tipo de relação que só estimula a obediência, ou ao contrário, o engodo e a desobediência, mas dificilmente a autonomia, compreendida como busca de compreensão, de livre interpretação responsável dos diferentes interesses sociais, pedagogicamente considerados. (Contreras, 2002, p. 219)

Os espaços onde acontece o encontro entre a sociedade e os professores apenas reproduzem as maneiras hierarquizadas, a divisão de controle e competências e o controle no cumprimento das tarefas designadas. Essa separação entre professores e a sociedade, tem como efeito os professores, diante das famílias, como aqueles que defendem as decisões administrativas que eles devem cumprir, quando, na verdade, o que essa atitude reflete é uma dependência da administração. Nesse caso, o controle caracteriza e predomina na relação dos professores com os alunos e com as famílias. O desejo de entendimento mútuo e a discussão social que deveria fazer parte de tal relação se transformam em desconfiança mútua e, novamente, no controle sobre o cumprimento das normas.

Na tentativa de se ter uma perspectiva de democratização para a educação, produziu-se a idéia de que a sociedade deve exercer um “controle democrático” sobre os docentes e as escolas. Numa visão democrática, as relações se constituem em autonomias recíprocas dos professores e da comunidade social, oportunizando um processo do que Habermas (1994, apud Contreras, 2002, p. 222) chamou de “comunicação pública orientada ao entendimento”.

Isto é procedimento e experiências de decisão e trabalho conjunto entre os diferentes setores interessados na definição e realização da prática escolar. Não um procedimento de mandatos e vigilância, e sim um processo social de cidadãos participando conjuntamente com os profissionais do ensino na definição pública do serviço social que deve ser a escola. (Contreras, 2002, p. 222)

Ou seja, não é somente troca de idéias, mas colocar em perspectiva o que o comum e o diferente têm para serem expressos e elaborados. Um processo que não está livre de conflitos.

Embora pareça ideal entender que a construção dessa democracia deva ser entendida a partir do encontro constante e cotidiano com a comunidade social, isso pode resultar insuficiente como processo de constituição da autonomia docente. Há vários fatores que se configuram como impedidores desse processo: burocratização da vida pública; plano difuso de relação com as famílias e os alunos; e complexidade do social e suas relações com a educação que não podem ser suficientemente contempladas.

Habermas (apud Contreras, 2002, p. 224) afirma que:

“a defesa de uma perspectiva deliberativa da democracia requer a institucionalização de espaços públicos e autônomos. Espaços que não estejam submetidos nem ao poder administrativo, nem ao econômico, e que permitam a formação de opinião e da vontade comum”.

Isto equivale dizer que a autonomia do professor deve ter lugar nos espaços públicos em que seja real a oportunidade de expor e defender, bem como negociar e acordar, problemas, pontos de vista, posições e compromissos em relação à educação e à realização profissional.

Afinal, autonomia implica em reconhecer as diferenças entre posições, interesses e práticas. O compromisso profissional docente se configura exatamente na oportunidade de dialogar, de se orientar e negociar para o entendimento de posições com o devido distanciamento crítico.

Só é possível haver prática profissional autônoma se houver participação dos docentes no desenvolvimento dos argumentos que justifiquem sua prática pedagógica, visto que, além de serem excluídos do processo de concepção da educação, permanecem à margem do debate público sobre a prática, da qual são protagonistas.

É importante o desenvolvimento de espaços de discussão e de compartilhamento dos conhecimentos e das práticas profissionais, assim como envolvê-los criticamente num debate educacional, haja vista que são os protagonistas dessa prática. Dessa maneira, espera-se o desenvolvimento das competências profissionais que lhes permitirão a análise crítica e o aprofundamento de suas pretensões educativas.

Não parece possível uma autonomia profissional sem o desenvolvimento de uma voz própria por parte dos professores. No entanto não basta propor uma estratégia para a defesa corporativa, mas também assinalar que a forma espacial de contribuir para o debate público da educação deve ser a partir da especificidade que apresenta, para a compreensão da complexidade do mundo educativo, a perspectiva daqueles que têm de atender simultaneamente às pessoas concretas com quem trabalham e às exigências públicas. (Contreras, 2002, p. 225)

Assim, a autonomia docente seria desenvolvida consciente e explicitamente no contexto das relações sociais complexas e variadas. O distanciamento crítico aliado à consciência da parcialidade das próprias posições e à necessidade de descentralização, além de observar-se a si mesmo, a partir de outros pontos de vista, adquiririam outras dimensões em se tratando de constituir participação nos espaços públicos e escolares.

Em suma, trata-se de tornar possível o debate sobre as diferentes posições educacionais e profissionais que coexistem na sociedade e nas escolas.

No próximo capítulo, será apresentada a pesquisa feita com professoras do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, de uma escola pública de Sorocaba. Como verificam a rotina no seu cotidiano é a tônica do questionário respondido por esse grupo de docentes. Além disso, a análise de dados será determinante para a confirmação das questões postuladas neste trabalho.

3 - A Metodologia da Pesquisa: O Processo de Rotinização sob o olhar do Docente

Antonio Carlos Gil (1991, pág.19) define pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. “A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema (...)”. Elas se desenvolvem ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a formulação de um problema, até a apresentação dos resultados.

Neste trabalho, a pesquisa tem caráter exploratório, pois caracteriza-se por proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito. A pesquisa exploratória compreende a escolha dos tópicos, a delimitação do problema, a coleta e exploração dos dados do objeto de conhecimento. A partir dessa perspectiva, se faz necessário dizer que o conhecimento construído aqui, se fará a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercitará a apreensão, a crítica e a dúvida. É um processo de tentativas que Cardoso (apud Minayo, 1992) esclarece:

O conhecimento se faz a custo de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. O resultado dessa experiência só pode ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso, ou indicar dimensões inteiramente novas ao objeto.

Portanto, o processo de pesquisa e constitui-se na definição e redefinição do objeto de conhecimento pesquisado. Num aspecto, porque seu conhecimento advém de um exercício de cooperação em que onde trabalhamos sobre as descobertas uns dos outros; depois, cada teoria formula o objeto, segundo seus pressupostos, ou seja, ele é sempre a “representação feita sobre um determinado ponto de vista” (Cardoso Apud Minayo, 1992)

Um outro ponto a ser considerado, é que nada pode ser academicamente um problema se não tiver sido um problema da vida prática. Isto significa dizer que o conhecimento construído, pesquisado, surge de interesses e circunstâncias

socialmente condicionadas, originadas de determinada inserção no real. Observa-se que o olhar do pesquisador está condicionado historicamente pela sua posição social e pelas correntes de pensamento em conflito na sociedade.

Quando nos propomos a iniciar uma pesquisa, situamo-la num quadro de preocupações teóricas e práticas, ou seja, encontramos uma área de interesse, onde as questões que mexem com nossa curiosidade epistemológica se encontram; por exemplo, “o processo de rotina do trabalho docente”. Nessa área de interesse, situa-se a definição do objeto de conhecimento, ou o problema a ser refletido. O objeto de conhecimento vincula-se às descobertas anteriores e a indagações que nos levarão a um esforço para estabelecer relações entre dados conceituais amplos e abrangentes e articulá-los à prática.

Construção do Instrumento de Pesquisa

Neste trabalho, lançamos mão de um questionário (entrevista) respondido por profissionais diretamente envolvidos no processo de rotinização no trabalho docente: professoras do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série.

Segundo a forma como se estrutura a entrevista, ela pode ser de vários tipos. Honningmann (apud Minayo, 1992) oferece a seguinte classificação: sondagem de opinião, elaborada mediante questionário estruturado; entrevista semi-estruturada que combina perguntas fechadas e abertas; entrevista aberta, onde o respondente discorre sobre o tema; entrevista não diretiva, onde se aprofunda a conversa sobre determinado tema e entrevista positiva, centrada em técnicas visuais.

No caso deste trabalho, a pesquisa foi concebida como entrevista semi-estruturada que combina perguntas fechadas e abertas. Desta forma, imaginamos conseguir informações e maneiras de pensar sobre o tema: o processo de rotina no trabalho docente.

Inicialmente, objetivou-se uma aproximação e levantamento de informações básicas sobre a escola (números de docentes, fase trabalhada na instituição), Essas informações foram dadas por uma professora que pertence ao grupo de docentes da escola escolhida para a pesquisa. Posterior a esse primeiro contato, foi marcado um dia para a realização da entrevista.

Um critério para a realização desta pesquisa era que os sujeitos investigados fossem professores de Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série. Escolheu-se a “Escola

E.E.F. Prof. Waldemar de Freitas Rosa” que atende o Ciclo I do Município de Sorocaba. Entrevistamos 20 professoras do ensino Fundamental, lotadas nas classes de 1ª a 4ª série. Essa escola tem como característica a presença, na sua totalidade, de mulheres assumindo todos os papéis referentes ao trabalho docente. A presença masculina na escola restringe-se àqueles que trabalham na manutenção do prédio e na figura de um professor de Educação Física que não estava presente no dia da entrevista.

Inicialmente, pensamos em aplicar o questionário a todas as docentes da escola que são em número de 20. O que não foi possível, tendo em vista que duas professoras não estavam presentes no dia para responder à pesquisa. Algumas questões não foram respondidas por algumas docentes, configurando pequenas diferenças percentuais na análise do total numérico da pesquisa.

Objetivamente, a pesquisa pode nos ajudar a inferir sobre qual é o lugar da docência no atual contexto histórico, e a respeito do próprio trabalho, envolvido pelo processo de rotinização, que pode controlar suas ações.

Porém, antes de analisarmos os dados da pesquisa, faz-se necessário situar a posição que ocupa o professor no contexto de mudanças que caracterizam o século XXI, visto que ele é o respondente das questões propostas pelo questionário.

No contexto atual, é sabido que há a necessidade de se investir em um novo perfil do professor, dotado de competências atribuídas pelas exigências da sociedade atual. Morin (2000), sugere sete condições necessárias ao professor para a construção da educação: analisar as condições psíquicas e culturais que conduzem ao erro e à ilusão; situar informações em um contexto e um conjunto para estabelecer relações entre as partes e o todo; colocar a condição humana como centro de todo ensino; compreender que todos os seres humanos compartilham de um destino comum, diante dos problemas planetários; construir educação para a compreensão; estabelecer relação de controle entre indivíduo e sociedade pela democracia e pela concepção de humanidade como comunidade planetária; enfrentar imprevistos e incertezas.

Outro documento, de autoria de Delors (1998) – *Educação: um tesouro a descobrir* – aponta como pilares para a educação, no milênio recém-iniciado, as seguintes condições: aprender a conhecer, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, agir no ambiente; aprender a conviver, participar e cooperar; aprender a ser, via essencial que integra os três pilares precedentes.

Os dois documentos acima têm constituído referenciais não apenas nos processos de reorientação curricular, mas em propostas e ações de formação docente.

Para Libâneo (2003, pág. 10) o novo professor, minimamente, necessitaria:

(...) de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Nessa perspectiva, o autor aponta que os educadores reconhecem o impacto das transformações que acontecem nos campos econômico, político, social e cultural sobre a educação e o ensino, produzindo um movimento de reavaliação do papel da escola e dos docentes. Tal movimento, segundo ele, não enfraquece, no entanto, a característica que tem a escola de se constituir como *instituição necessária à democratização da sociedade*. Na escola, se deposita-se a responsabilidade pela formação de cidadãos capazes de fazer uma leitura crítica das transformações que ocorrem no mundo.

Gatti (1996) identifica que as transformações por que passa a profissão, hoje, estão ligadas a diversos fatores: o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda de uma certa qualidade da escolarização pela população e o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino.

Obviamente que a discussão sobre as expectativas criadas em torno do professor traz à tona a distância entre o discurso acerca de seu papel e o tratamento a ele concedido, tanto pelos estudiosos quanto pelas políticas a ele destinadas. A ausência de um olhar prioritário no sistema político-econômico da educação básica e o caráter hierárquico, burocrático e rotineiro, muitas vezes centralizador e pouco operante, das estruturas responsáveis pelos sistemas educacionais, colocam o docente numa posição de pouca participação político-pedagógica do seu contexto, de suas necessidades.

Ao se falar do professor, na atualidade, é preciso abordar o modo como a sociedade projeta todas as expectativas da “sociedade do futuro” colocando no docente o papel de “salvador” necessário à realização desses propósitos.

Nóvoa (1999), analisando a questão, conclui que o final do século XX não trouxe à luz propostas coerentes sobre a profissão docente, acentuando, isto sim, as ambigüidades. Se, sob um ângulo, os professores são vistos com desconfiança e como profissionais medíocres, dotados de uma formação deficiente, sob outro, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (ibidem: 12-13).

Dessa forma, os dados foram levantados por meio do questionário respondido pelas professoras, considerando que seria importante e relevante fazer inferências sobre se as professoras acreditam na rotinização como algo instituído no seu cotidiano ou não e, se não percebida desta ou daquela forma, verificá-la como determinante nas ações pedagógicas que pode levar à desqualificação do profissional da educação.

3.1 - TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A tabulação segue a mesma orientação usada para elaboração do questionário. Apresenta-se organizada em três blocos de informação. a-) os dados referem-se ao perfil sócio-econômico-cultural. O objetivo dos dados obtidos neste bloco é fazer um rápido mapa da condição sócio-econômica das professoras “investigadas”; b-)no segundo bloco, a atenção está voltada para o delineamento profissional das entrevistadas e c-)no terceiro, a preocupação central é dar voz às professoras quanto ao impacto da rotinização do trabalho docente nas suas respectivas práticas educativas.

Cabe alertar o leitor para limitações dos dados obtidos. Em primeiro lugar, pela extensão reduzida do universo amostral. Apenas dezoito professoras, em um universo, segundo dados de 2002, do Centro de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, de 1508 professores. Em segundo lugar, pela própria natureza que pesquisa de base empírica têm nas ciências sociais. Segundo Tardif e Lessard (2005), pesquisas com estas características empíricas, “por mais importante e rica de informações que seja, é, essencialmente, local: não existem dados universais, na medida em que os “fatos sociais” estudados pertencem a uma situação particular dentro da qual eles são histórica e socialmente produzidos” (2005, p.10)

Portanto, os dados tabulados se referem a um grupo restrito de professoras e pertencem à situação estritamente particular das “investigadas”.

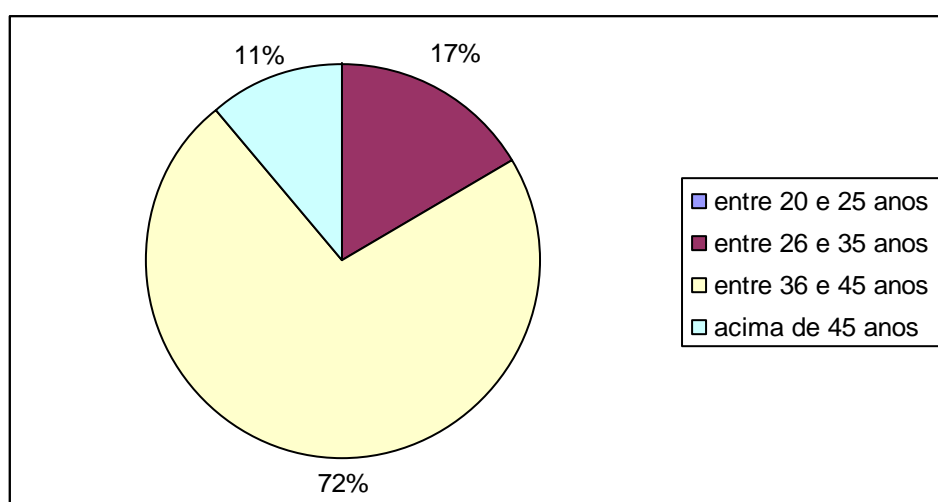
Além destas observações baseadas fundamentalmente em evidências fornecidas pela estatística descritiva, as análises incorrem em limitações que também precisam ser destacadas. Raramente por seu intermédio se consegue ir além do equacionamento ou delineamento puro e simples dos problemas fundamentais. No entanto, estaremos sempre que possível ultrapassando o âmbito do exploratório para adentrarmos nas análises interpretativas. Seja para buscarmos uma imagem qualitativa aproximada do fenômeno que os dados nos possam induzir, quer para a utilizarmos na sua própria representação quantitativa.

Considerando os dados obtidos da aplicação do questionário, empreendemos leitura individual das questões, concluindo cada bloco, com uma análise de conjunto.

Bloco A - Perfil das Professoras

Considerando que a opção de se tornar professora é ainda uma incógnita e a pluralidade de processos que interferem para a tomada desta posição, este bloco tem por finalidade identificar o perfil dos docentes a partir dos aspectos: sociais, econômicos e culturais. O perfil a ser buscado aborda aspectos de cunho individual e social das entrevistadas¹.

1 – Faixa etária:



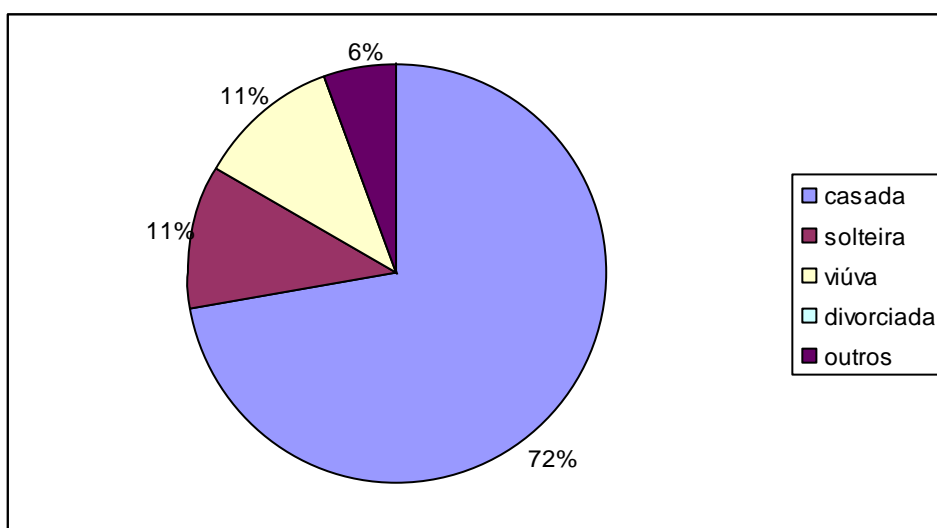
entre 20 e 25 anos	00	00%
entre 26 e 35 anos	03	17%
entre 36 e 45 anos	13	72%
acima de 45 anos.	02	11%

Segundo dados da questão, dentre as professoras, 72% estão na faixa entre 36 e 45 anos. Os jovens, de acordo com a classificação proposta pela questão, têm expressão 0%. Só duas professoras estão na faixa superior da pesquisa, mais de 45 anos. Apesar de pouco representativa, a falta de informações mais detalhadas impede de sabermos quantos da faixa de idade anterior (36 e 45 anos) estão prestes a entrar brevemente na próxima faixa. Segundo pesquisa da UNESCO, sobre o perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam, a grande maioria dos docentes dos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Européia, também têm mais de 40 anos de idade (2004, p.47). No Brasil, a pesquisa da

¹ Estamos usando o gênero feminino dado que todas as entrevistadas foram do sexo feminino.

UNESCO informa que há “uma concentração significativa de professores nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total respectivamente)” (2004, p. 47). As outras duas faixas têm percentuais muito diferentes, tanto a inicial de professores até 25 anos (8,8%), quanto a referente as faixa superior a 45 anos (21,9%). O que relativamente mostra um perfil mais jovem em relação tanto a média apresentada no âmbito da OCDE, quanto no do Brasil.

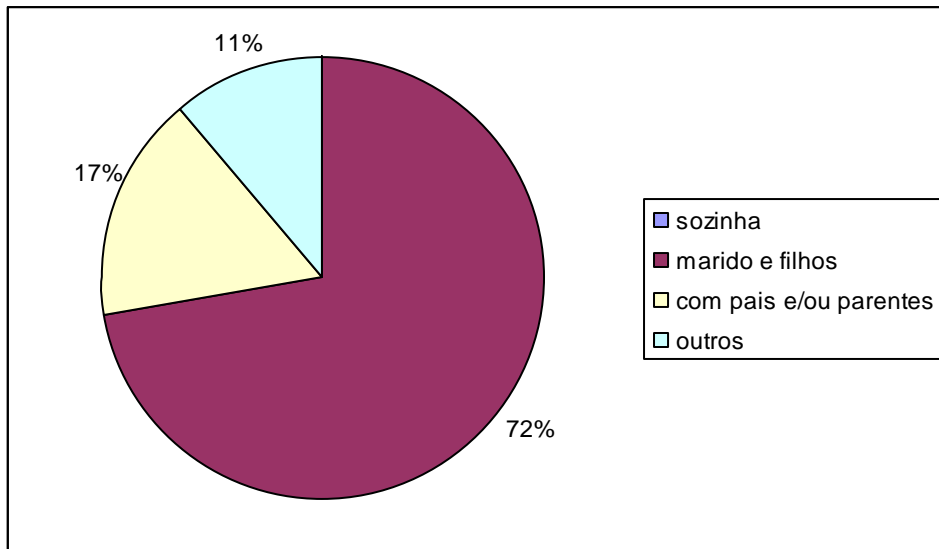
2 – Estado Civil:



casada	13	72%
solteira	02	11%
viúva	02	11%
divorciada	00	00%
outros	01	06%

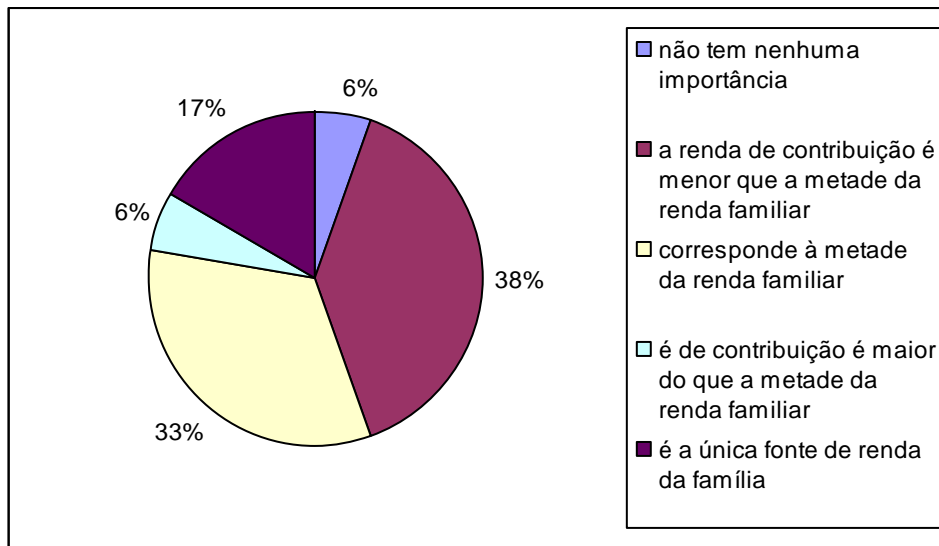
De acordo com os dados, pode-se verificar que a grande maioria das professoras já constitui uma unidade familiar autônoma em relação à formada pelos seus pais. Quase $\frac{3}{4}$ das professoras, mais precisamente 72%, declararam ser casadas e, em contraposição, apenas 11% solteiras. Chama a atenção o fato de o mesmo número de professoras, 72%, responder à questão seguinte, questão 3, de forma coerente.

3 - Com quem você mora?



sozinha	00	00%
marido e filhos (se for o caso)	13	72%
com pais e/ou parentes	03	17%
outros	02	11%

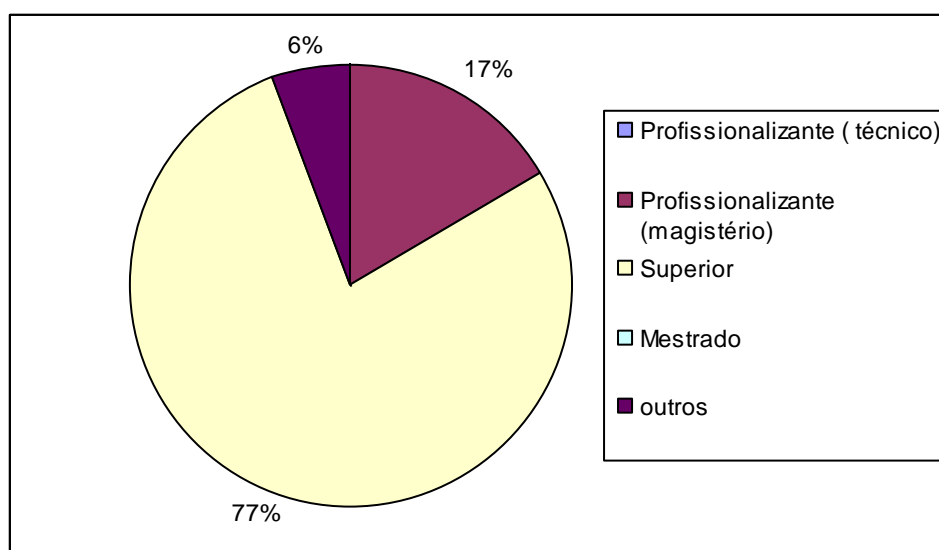
4 - Do ponto de vista da sua renda mensal, qual é a importância ou participação dela para sua família, considerando a renda familiar como a soma dos ganhos de todos os membros que moram com você e que trabalham e contribuem para a sua formação.



não tem nenhuma importância	01	06%
a renda de contribuição é menor que a metade da renda familiar	07	38%
corresponde à metade da renda familiar	06	33%
a contribuição é maior do que a metade da renda familiar	01	06%
corresponde a única fonte de renda da família	03	17%

Considerando como sem importância a primeira faixa, onde apenas uma declara sua renda como sem importância, a das outras têm enorme importância na formação da renda familiar. Sem considerar as professoras que declararam contribuir com menos da metade da renda familiar, os três últimos estratos, metade, mais do que a metade e a única fonte de renda fica evidente a importância econômica da renda proveniente dos salários das professoras na formação de suas respectivas rendas familiares. Os três estratos somados totalizam o percentual de 56%. Os dados, portanto, apontam para um certo equilíbrio quanto ao provimento da família. Se os salários dos homens são responsáveis majoritariamente por 42% (a soma das duas primeiras faixas) do provimento da família, as professoras em 33% dividem esta posição com os maridos, 6% são majoritárias e 17% são a única fonte de renda da família.

5 – Escolaridade:

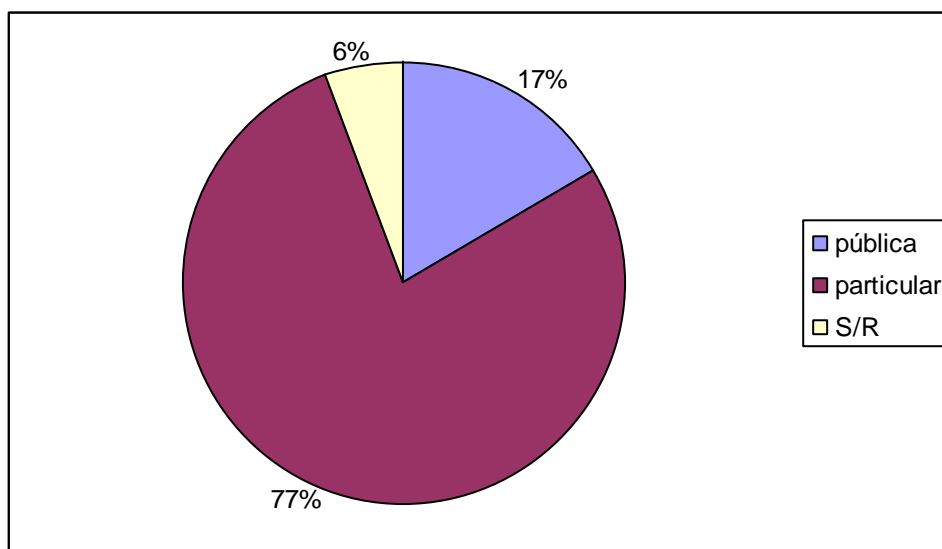


Profissionalizante (técnico)	00	00%
Profissionalizante (magistério)	03	17%
Superior	14	77%
Mestrado	00	00%
outros	01	6%

Ao verificar em que modalidade e ou grau de ensino as professoras se formaram, notadamente o maior número ocorreu no ensino superior, 77%. Ou seja, um pouco mais de $\frac{3}{4}$ das professoras são portadoras de diplomas de ensino superior. Declaram ter curso profissionalizante 17%. Apenas uma professora declarou não fazer parte de nenhum dos dois grupos majoritários. O que implica

reconhecer que não é por falta de titulação que se pode avaliar o trabalho docente. Ou seja, pode-se até questionar o desempenho do trabalho do professor, o que evidentemente não é o caso, mas não pela falta de requisito escolar, mais de $\frac{3}{4}$ são titulares de diploma universitário. O restante, menos de um, apesar de não dispor do nível universitário, tem certificado de habilitação na área do magistério.

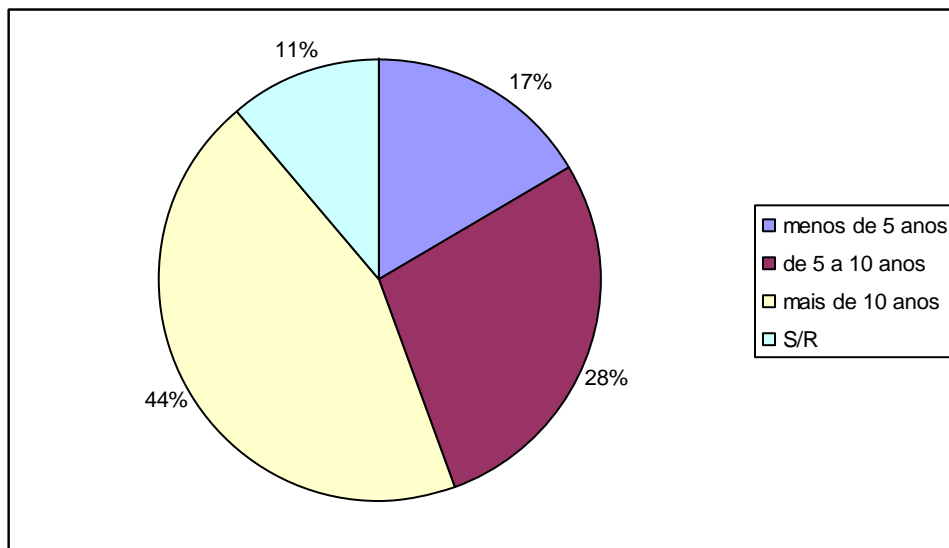
6 - A sua graduação foi em uma faculdade:



pública	03	17%
particular	14	77%
S/R	01	6%

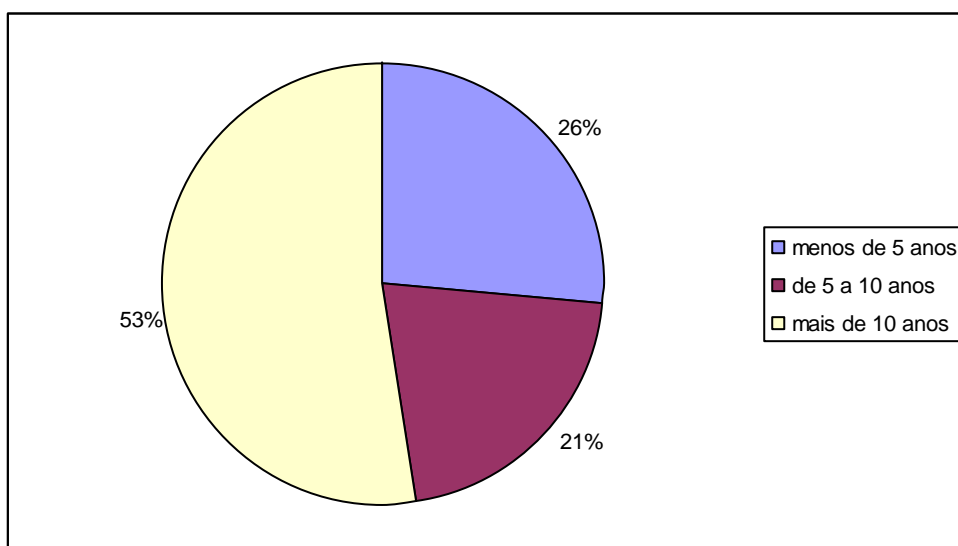
Curiosamente o mesmo percentual de professoras, 77%, com diploma no ensino superior aparece quando elas são perguntadas acerca da natureza pública ou privada das instituições em que se formaram. Apenas 17% declararam ter completado seu estudo em escola de ensino superior pública. O quadro atual demonstra que é o espaço privado, o lugar privilegiado de formação docente. Uma correlação possível de se estabelecer é quanto à formação das professoras no ensino superior e a variável da renda familiar declarada individualmente nas questões anteriores.

7- Em que ano você se formou?



Segundo os dados obtidos, 3 professoras se formaram há menos de cinco anos (17%), 5, de cinco há dez anos (28%); oito, a maioria, há mais de 10 anos (44%) e 2 não informaram a pesquisa (11%). A maioria das professoras 11, formou-se a partir do ano de 1990.

8 - Em que ano você começou a dar aulas?



Os dados desta questão praticamente acompanham o perfil estatístico da questão anterior: 28% das professoras, 5 do total das respondentes, começaram a

trabalhar há menos de cinco anos; 4 pessoas, 22%, de cinco há dez anos e 50%, há mais de 10 anos, o que implica que apenas 1/5 das professoras são iniciantes na profissão.

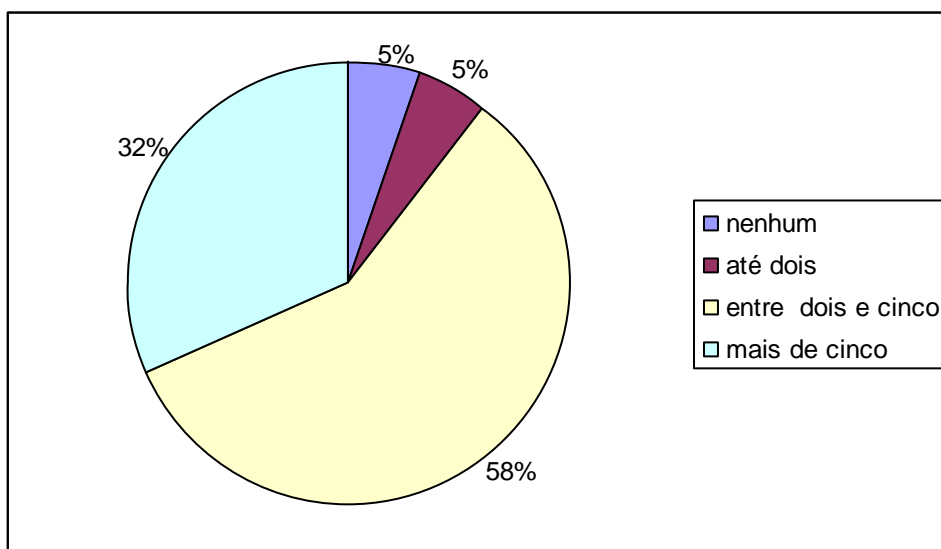
A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, trazendo as novas exigências da educação brasileira, no final do século XX, colocou em pauta a necessidade de rever o perfil do professor. O vigorar de tal legislação desencadeou um processo de reformulação dos diversos cursos voltados à formação inicial dos professores da educação básica e na obrigatoriedade da formação acadêmica (magistério com graduação em Pedagogia e depois da LDB de 1996, a graduação em Pedagogia que habilita plenamente para o exercício da profissão). Contudo, ter leis de obrigatoriedade de formação docente não garante o componente da reflexão que passou a ser considerado importante para a formação e o bom desempenho do trabalho docente.

Assim, não basta delinear o profissional que se deseja, mas compreender e atentar para o profissional que existe, porque este dará continuidade à suas ações pedagógicas independente de leis. Segundo Arroyo:

(...) distraídas as leis e os pareceres com detalhes, os currículos, as pesquisas e as políticas de formação não chegam no cerne do ofício de mestres do papel social do educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos. É isso que deve ser formado e qualificado. Outra concepção e outra prática de formação. (1999, pág. 145)

Faz-se necessário pensar outra concepção e outras práticas de formação para os professores, assunto para uma outra oportunidade de discussão.

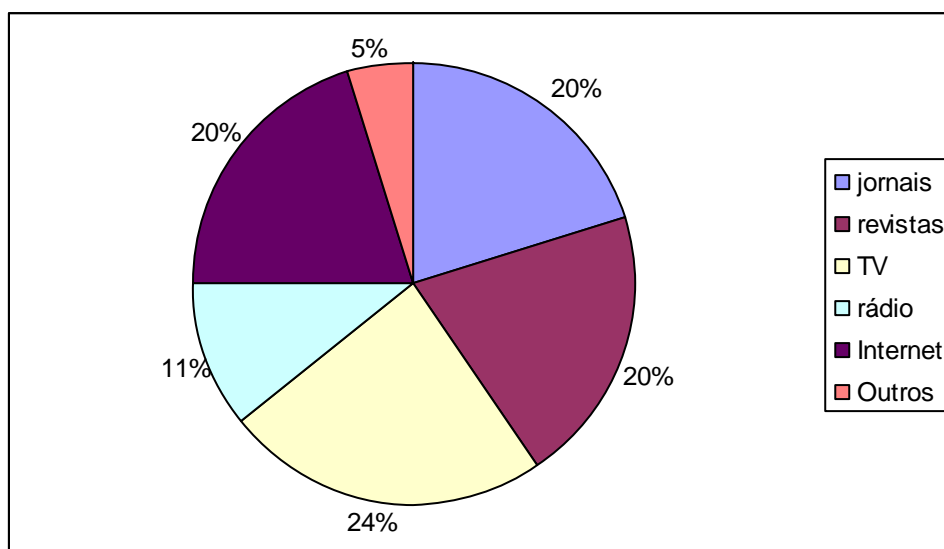
9 – Quantos livros leu no último ano:



nenhum	01	06%
até dois	01	06%
entre dois e cinco	11	58%
mais de cinco.	06	32%

A questão foi descartada pela impossibilidade do conhecimento do teor ou modalidade de livro lido pelas professoras. A pergunta não especificou para que literatura a leitura das professoras se voltou, impedindo, portanto, que se avaliasse o padrão cultural dedicado pela questão “investigada”.

10 – Que meios utiliza para atualizar-se:



13() jornais	13	20%
13() revistas	13	20%

15() TV	15	24%
07() rádio	07	11%
13() Internet	13	20%
03() Outros	03	05%

Apesar desta questão também comportar certa indefinição, principalmente no que diz respeito à intensidade e qualidade da atividade desenvolvida, pode-se inferir que a televisão ainda é a maior fonte de atualização das pessoas e a de menos uso é o rádio.

11 – Sobre frequência em eventos culturais:

Tipo de Evento	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado	Nunca
Museus	0	0	6	6	6
Cinema	0	6	8	2	2
Exposições em Centros Culturais	0	1	10	3	4
Shows de música	3	4	8	1	2
Teatro	1	2	8	2	5

Os dados sobre a relação dos docentes com a cultura têm importância e relevância, porque pode-se considerar que o exercício de vida social e ou cultural pode ampliar a compreensão da educação e do papel dos educadores na sociedade. Ou seja, a relação dos docentes com as práticas culturais traz à discussão aspectos da vida social que podem oferecer aos docentes outras possibilidades de leitura de mundo, lembrando que o trabalho docente também é responsável pela formação do indivíduo no sentido mais amplo, o que inclui a ética, estética, entre outros aspectos da vida.

A escola, instituição concebida como centro de formação, dá destaque central às atividades ligadas à cultura, tais como música, literatura, teatro, cinema, e outras manifestações do gênero como educativo. Desse modo, justifica-se conhecer as preferências e atividades culturais das docentes respondentes.

No contexto atual de cultura estereotipada e massificada, a escola deve ter o papel de resgatar a diversidade cultural existente no universo do aluno e ampliar esse entorno a fim de que seja possível uma ação pedagógica transformadora. Os

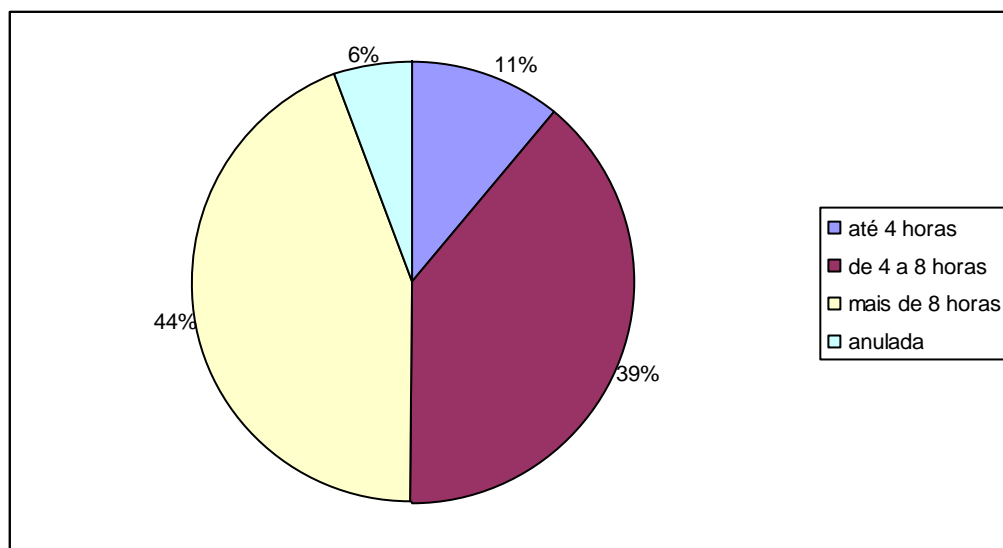
professores, então, devem movimentar-se para buscar o repertório, embasados na experiência da leitura para além dos textos pedagógicos, do cinema, do teatro, da música.

Desta perspectiva pode-se ler negativamente a postura das professoras diante das variáveis culturais, tais como: ida a museus, cinemas, exposições em centros culturais, shows de músicas e teatros. Se somarmos as duas últimas colunas, horizontalmente, os dados obtidos levam-nos a duras conclusões: por exemplo, a de que 12 professoras, aproximadamente 70% das professoras, pesquisadas nunca foram a museus ou apenas foram uma vez no passado, o que significa quase nada praticamente; 5 professoras nunca foram ao teatro ou foram apenas uma vez; 7 nunca foram ou foram apenas uma vez a exposições em centros culturais; 3 nunca foram ou foram apenas uma vez a shows de música; 4 professoras nunca foram ou foram apenas uma ao cinema.

Apesar de não se poder fazer afirmações peremptórias acerca do interesse das professoras pela cultura, a impressão que fica é a de que esta não figura entre as prioridades no cotidiano das professoras. Por quê? Infelizmente os dados da pesquisa não favorecem a sua resposta. Talvez, fosse preciso uma pesquisa específica abordando a importância e ou a compreensão que as professoras atribuem à cultura como elemento implícito da formação intelectual que a atividade docente normalmente requer. Esta é, também, mais uma sugestão que faço aos pesquisadores dedicados ou preocupados com o estudo da prática educativo-social das professoras.

Bloco B - Sobre a Rotina do Trabalho

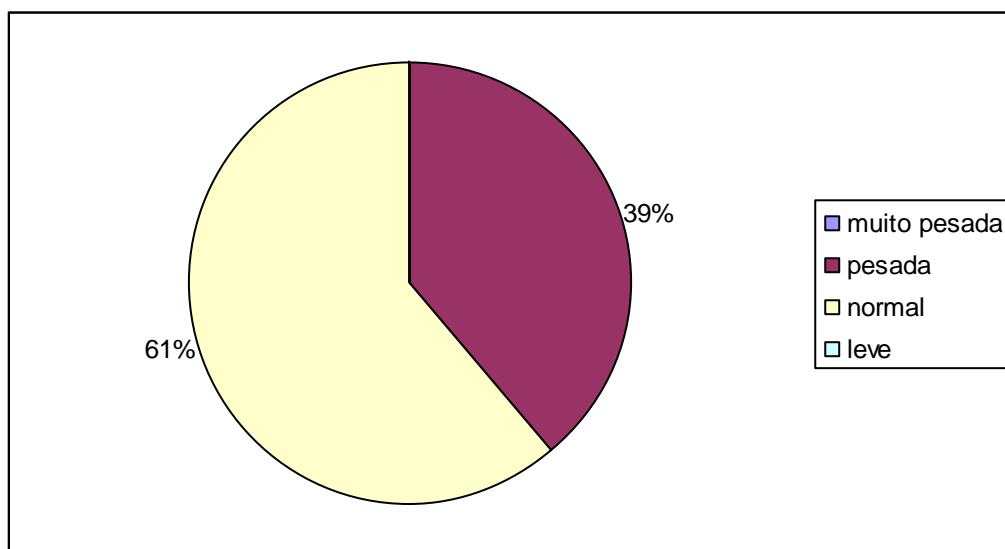
1 – Quantas horas têm sua jornada de trabalho diário?



De acordo com o levantamento realizado, a maioria das professoras, especificamente 9 delas trabalham mais de oito horas diárias (44%); 3 perfazem uma jornada média de 6 a 7 horas diárias (17%), enquanto 5 trabalham em jornada reduzida de 4 a 5 horas (28%). Não respondeu um professor.

Quanto à consideração que fazem sobre a dimensão do tempo da jornada de trabalho que exercem, a maioria das professoras parece se guiar pelas horas administrativas estabelecidas em seus contratos de trabalho. A hipótese se baseia no número de respostas dadas para períodos “cheios”, tipo 4, 6, 8 e 12 horas. Tabuladas as informações, chegou-se à conclusão de que 9 delas têm as jornadas “cheias”. Enquanto seis têm jornadas quebradas, do tipo 4, 30, 5, 7 e 9 horas. Por esta hipótese, as professoras marcam o seu tempo de trabalho apenas pelo tempo estabelecido administrativa e formalmente. O tempo derivado das necessidades reais advindas da prática não são consideradas para efeito do cálculo da dimensão de suas respectivas jornadas de trabalho.

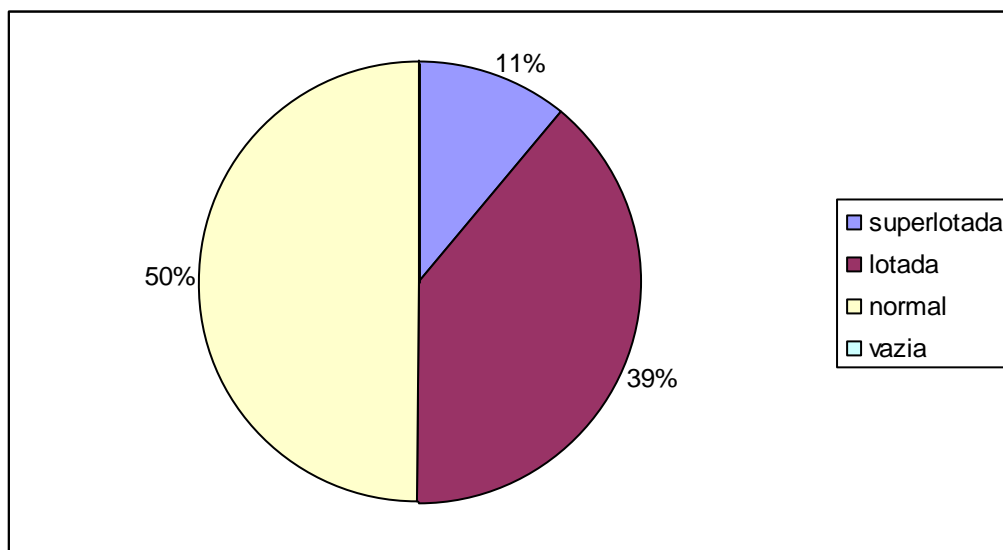
2- Você considera sua jornada de trabalho:



Muito excessiva	00	00%
excessiva	07	39%
normal	11	61%
leve	00	00%

Quanto à intensidade do trabalho prevalece a idéia de normalidade, 61%, apesar de quase 40%, considerarem-na excessiva. Não se pode esquecer na questão 1 do mesmo bloco, quase 50% dos professores declararam a jornada de trabalho ser inferior a 8 horas.

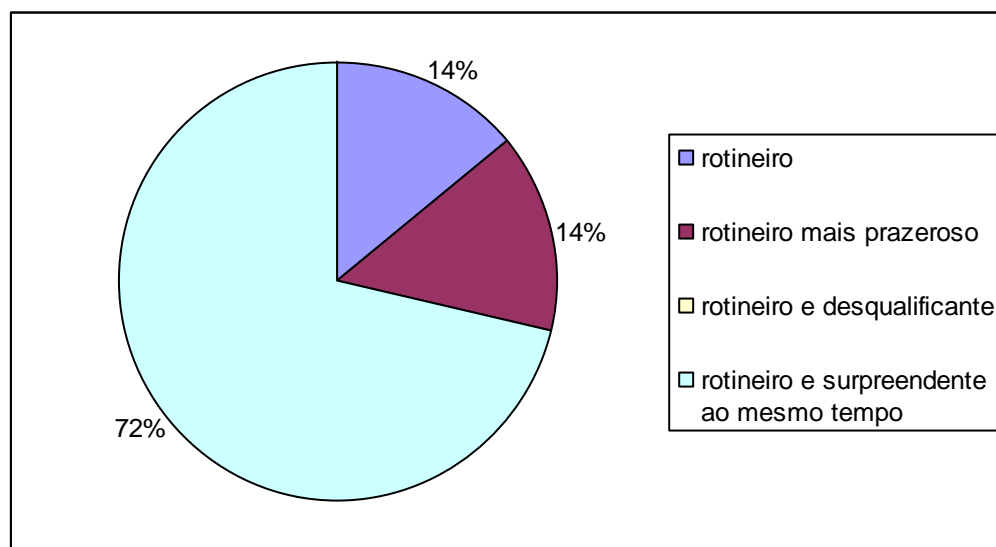
3 – A classe que você trabalha é:



Superlotada	02	11%
Lotada	07	39%
Normal	09	50%
Vazia	00	00%

A informação recebida, neste questionário em que 50%, considera normal o número de alunos por classe e 50% que considera as classes lotadas e ou superlotadas, demonstra outra possibilidade de compreensão sobre a intensidade da jornada de trabalho das professoras. Observa-se: ou as professoras desprezam a carga excessiva do trabalho, que advém das classes lotadas ou superlotadas, ou simplesmente aceitam a lotação das classes como algo normal na prática do trabalho docente.

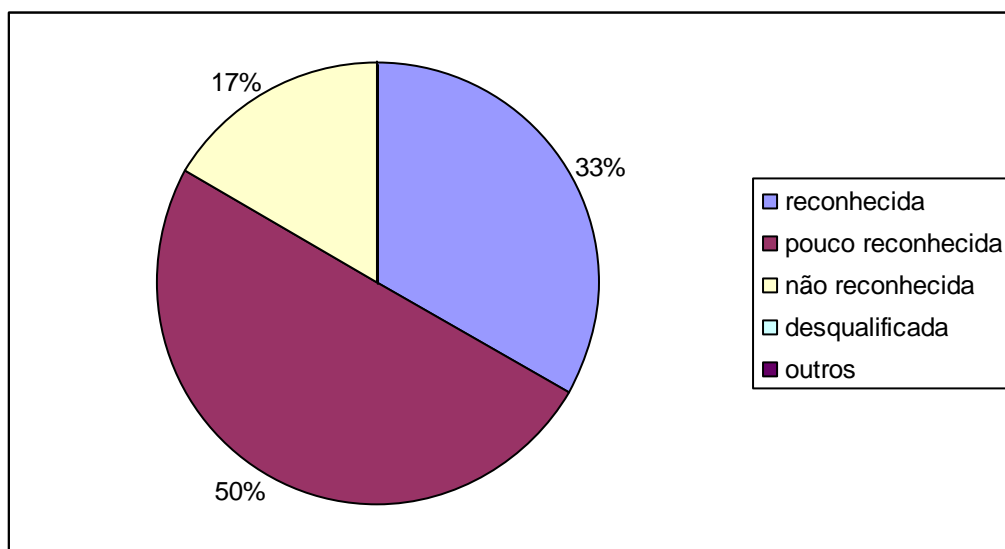
4 – Como você definiria seu trabalho:



Rotineiro	3	14%
rotineiro mais prazeroso	3	14%
rotineiro e desqualificante	0	00%
rotineiro e surpreendente ao mesmo tempo	12	72%

Nesta questão, 72% das professoras acreditam que o trabalho docente é rotineiro e surpreendente ao mesmo tempo. Embora a palavra surpreendente seja carregada de significações subjetivas, pode-se inferir que as “surpresas” referidas pelas professoras fazem parte das inúmeras variáveis que constituem o cotidiano escolar. Desde uma atividade planejada e não realizada por falta de tempo, até o inesperado interesse dos alunos por tarefas com poucas expectativas de instigar curiosidade ou prazer de realização.

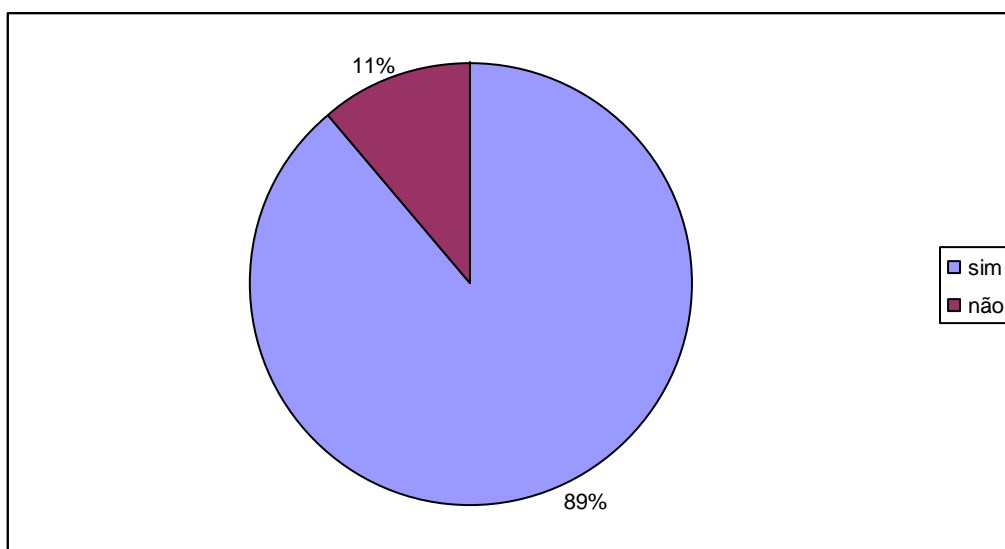
5 – Sendo professora você se sente:



Reconhecida	6	33%
pouco reconhecida	9	50%
não reconhecida	3	17%
desqualificada	0	00%
outros	0	00%

Do total das respondentes, 1/3 das professoras se sentem reconhecidas. 2/3, ou seja, as demais se consideram não reconhecidas ou pouco reconhecidas. O que significa que não são reconhecidas no justo valor do trabalho que realizam.

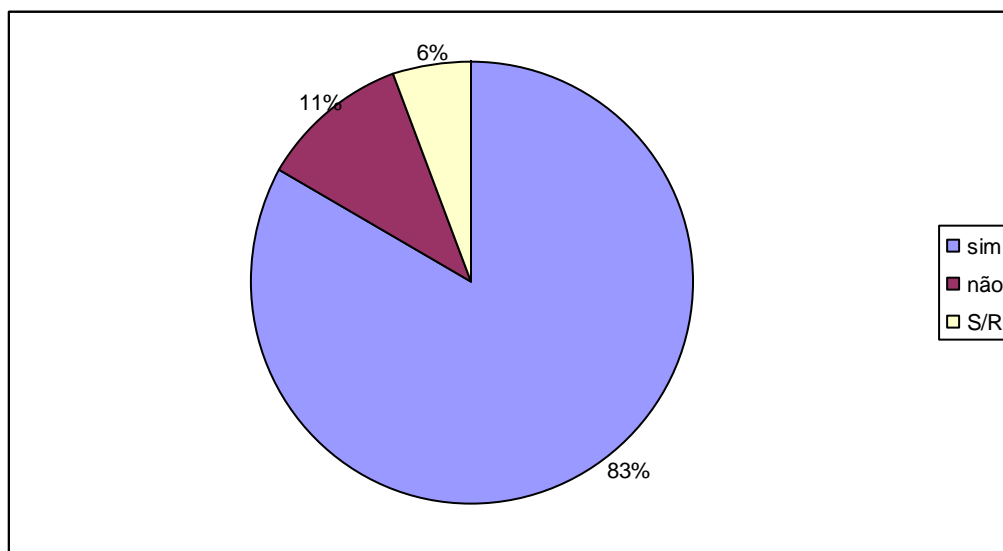
6 - Seu trabalho permite tempo para a atualização profissional:



sim	16	89%
não	02	11%

A resposta de quase 90% das professoras reconhece a disponibilidade para a atualização profissional. Certamente que parte das professoras “investigadas”, vinculada esta pergunta a oferta de cursos, palestras, atividades promovidas pelas escolas e ou Secretaria de Educação.

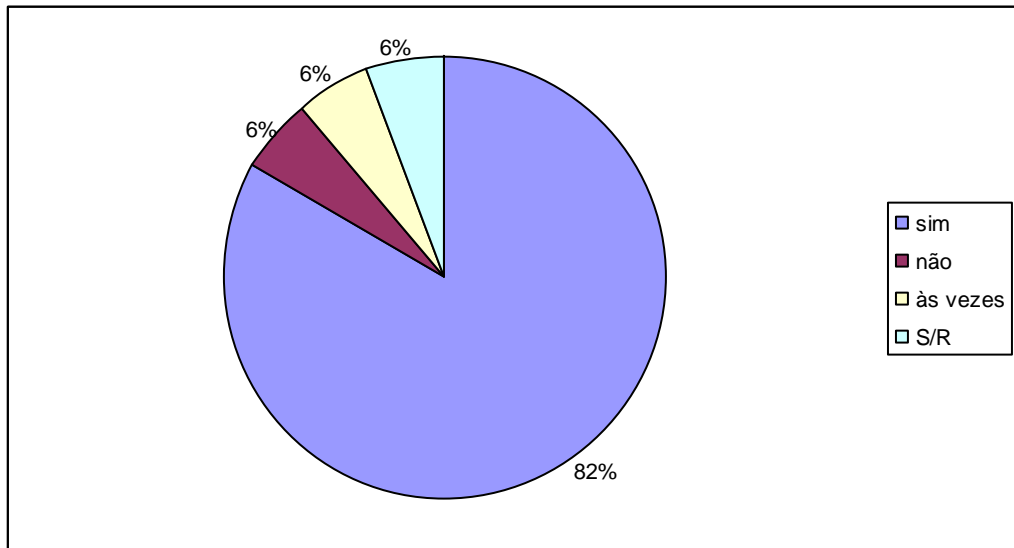
7- A escola, como é organizada, permite uma ação pedagógica autônoma:



sim	15	83%
não	02	11%
S/R	01	06%

Uma interpretação mais cabal das respostas dadas exigiria a rigor que conhecêssemos a visão de cada professora acerca da organização da escola e a compreensão que cada uma tem do conceito de autonomia. Por exemplo: uma escola muito burocratizada, que trabalha com calendários pré-estabelecidos com grande temporalidade, prazos pré-fixados, poderia estar sendo vista como uma organização autônoma docente. Ou então, quando estivesse confundindo a “autonomia delegada” da “plena e irrestrita” do indivíduo. Como não temos dados suficientes para afirmar de qual ponto de vista as professoras falam, tanto da organização da escola, quanto da autonomia docente, limitamo-nos apenas a constatar que ao lado da maioria de 83% que declaram que a organização escolar permite autonomia docente, há, concomitantemente, um percentual de 11% que pensam ao contrário e 6% que deixaram de se manifestar por uma ou outra das opções.

8 – Na realização do seu trabalho, você se sente um produtor de conhecimentos?

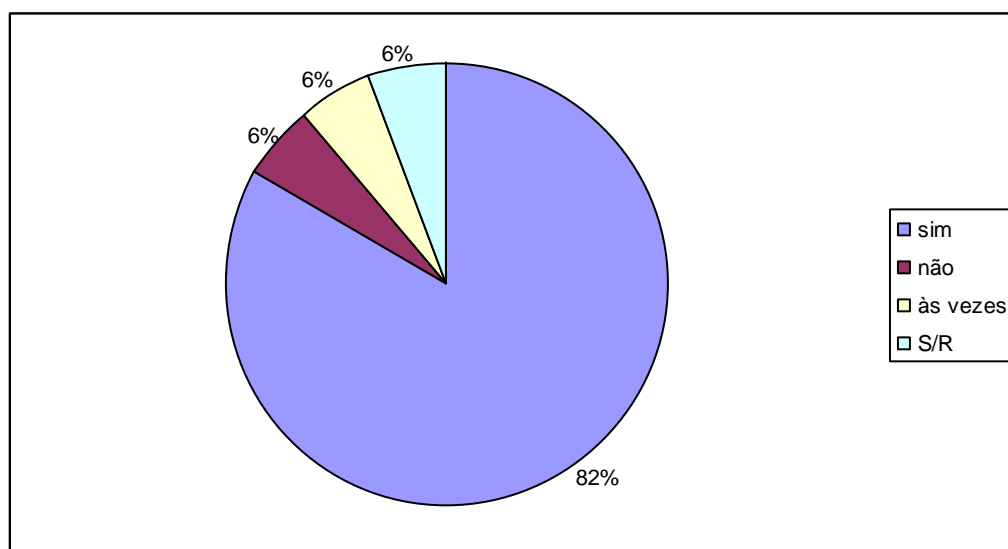


Sim	15	82%
não	01	06%
às vezes	01	06%
S/R	01	06%

Especificamente nesta questão, os resultados indicam que a pergunta não foi entendida pelas entrevistadas. A grande maioria (82%) afirmou que são produtoras de conhecimento, mas justificam dizendo que buscam conhecimento, atualizam-se, mantêm-se bem informadas. Ou seja, podemos relativizar que como os currículos são determinados externamente, os objetivos são propostos como decorrência do currículo. Tem-se a idéia de que “outros” produzem conhecimento, mas o que é realizado em sala de aula, não tem esse valor.

Bloco C - A percepção das professoras acerca do processo de rotinização do trabalho docente.

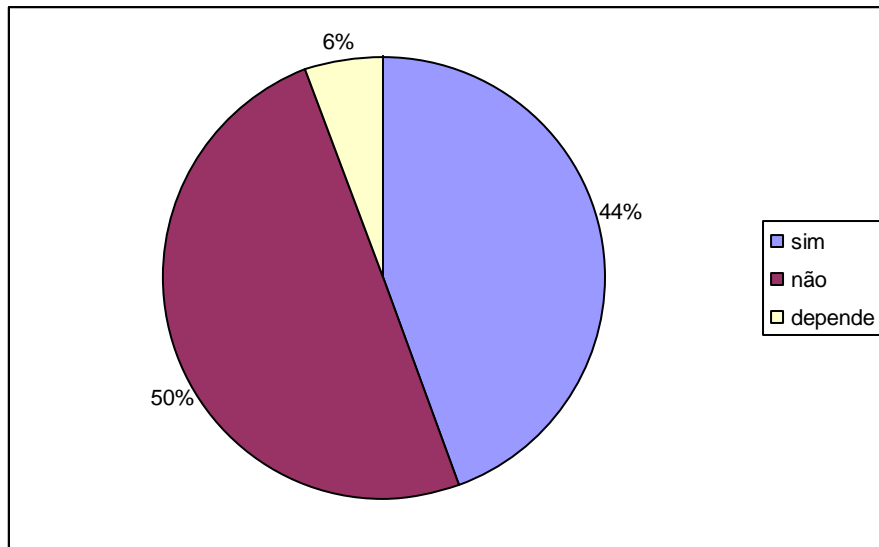
1 – A rotina do trabalho docente limita a autonomia da professora?



sim	12	82%
não	02	06%
às vezes	02	06%
S/R	02	06%

Há quase uma unanimidade na resposta a esta questão. Obviamente que as professoras percebem um espaço autônomo no seu trabalho, nas suas ações pedagógicas, quando podem escolher materiais, sugerir livros didáticos ou refutar esta ou aquela proposta de trabalho pedagógico para realizarem com seus alunos.

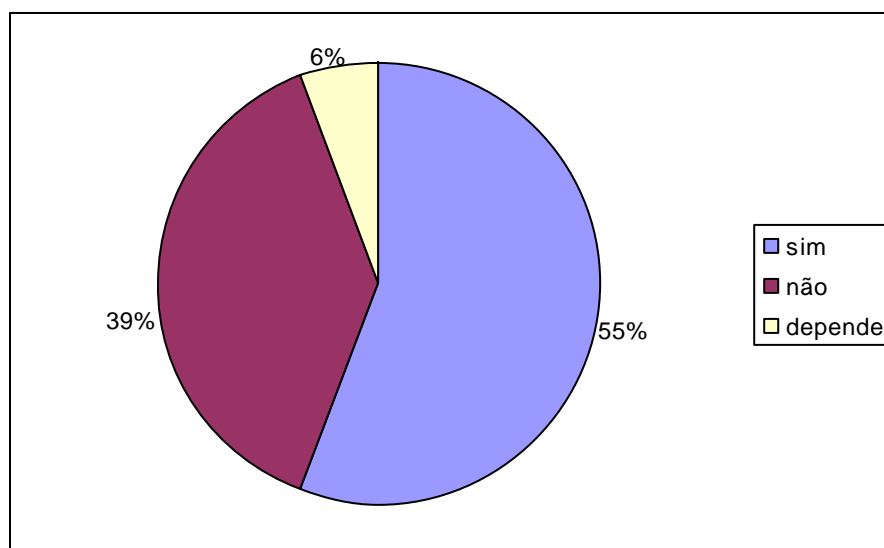
2 – O trabalho docente pode ser considerado automatizante?



sim	08	44%
não	09	50%
depende	01	06%

A percepção geral é mais para “não” (50%) do que para “sim” (44%), sendo que 6% oscilam entre o “não” e o “sim”. Praticamente, portanto, pode-se falar numa “percepção dividida”.

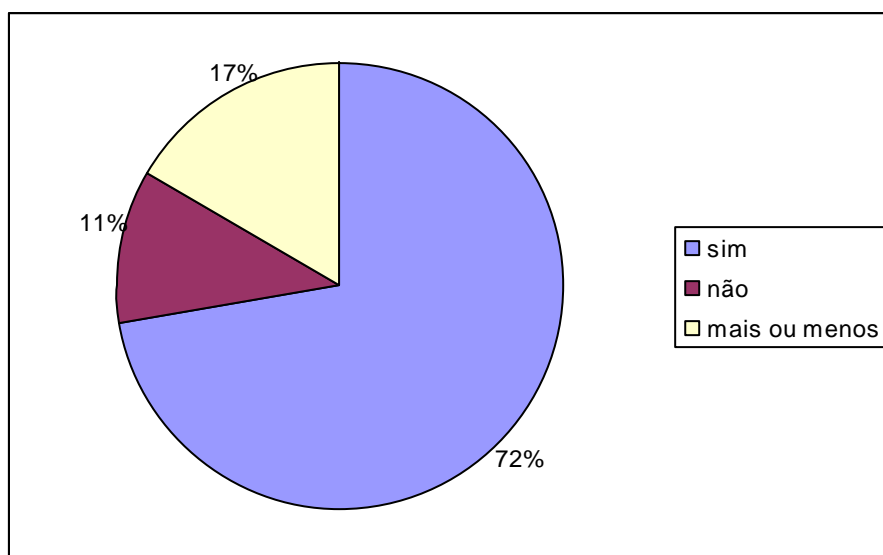
3 – A rotina gera o empobrecimento do trabalho docente?



sim	10	55%
não	07	39%
depende	01	06%

A porcentagem de 55% das professoras afirmando a rotina como um fator de empobrecimento, remete-nos à mesma polêmica travada entre Diderot (apud Sennett, 1999) adepto da rotina e Smith (apud Sennett, 1999) crítico da rotina, exposta no 1º capítulo deste trabalho. Não obstante, os dados ainda mostraram um contingente de 42%, negando a rotina como fator de empobrecimento do trabalho docente.

4- Existe cooperação no contexto do trabalho docente?



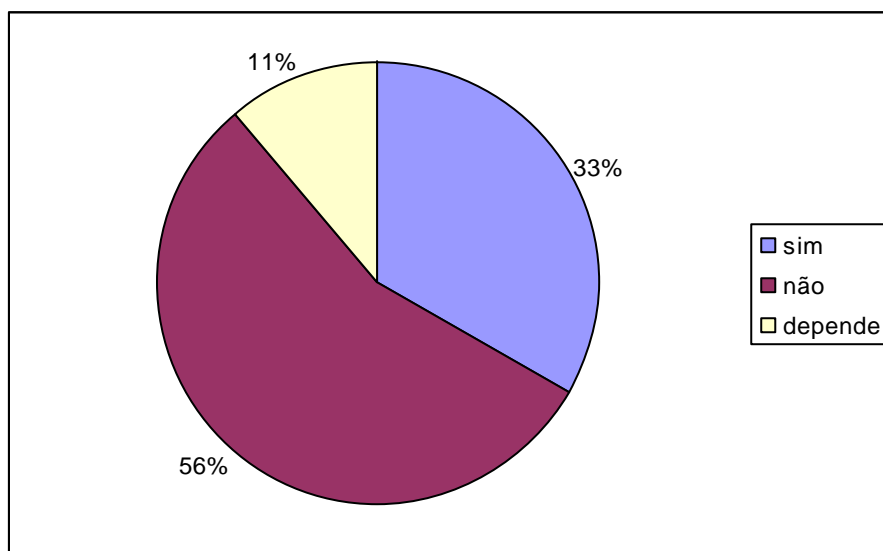
sim	13	72%
não	02	11%
mais ou menos	03	17%

A tabulação dos dados referentes a esta questão mostra claramente que 72% das professoras têm convicção da existência de cooperação no contexto do trabalho docente. Tem a posição de meio termo 17%, ou seja, há e ao mesmo tempo não há cooperação entre as professoras. Apenas 11% são taxativas em negar a existência de um estado de cooperação entre as professoras.

A única observação a ser feita quanto a esta distribuição diz respeito à profundidade do espírito de coletividade que está proclamado expressivamente. Ou seja, será que ele reflete a realidade concreta das relações sociais existentes entre as professoras, ou ela é mais retórica? Tardif e Lessard (2005) se referem a mesma questão, porém em um outro contexto : não há dúvidas sobre a existência da cooperação entre os docentes, mas é muito mais na forma de um discurso retórico, é mais um desejo, e de modo geral ocorre entre os pares, professores de mesma

série, de conhecimento que compartilham mesmo plano de aula, a construção e preparação do material pedagógico e assim, sentem-se acolhidos e seguros.

5 – Os projetos propostos para serem desenvolvidos atrapalham a gestão da sala de aula?



sim	06	56%
não	10	33%
depende	02	11%

Segundo as respostas dadas à tendência manifestada pelas professoras foi: 56% acreditam que não afetam ou atrapalham a gestão da sala de aula, 33% afirmam que sim e 11% afirmam que depende. A avaliação das respostas dadas fica prejudicada pela falta de conhecimento de como as professoras tratam a presença político-pedagógica dos projetos elaborados extra sala de aula. Entendem como uma pertinência, algo intrínseco ao trabalho do professor, ou como uma sobrecarga ao trabalho docente? A avaliação, portanto definitiva desta questão passa pelo conhecimento de como os professores efetivamente percebem os projetos elaborados de fora da sala de aula no desenvolvimento do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso variar, se não tivermos cuidado a vida torna-se rapidamente previsível, monótona, uma seca.

José Saramago

O objetivo deste trabalho é compreender como se dá o processo de rotinização no trabalho docente, tanto pelo ângulo que rege suas atividades, como pelo aspecto da autonomia do professor.

Procuramos abordar o tema considerando fatores da rotina pouco revelados, no sentido de apresentá-la como um processo, além de ser um fator organizador do cotidiano escolar. A abordagem considerou os professores como atores imprescindíveis nesse contexto, que desenvolvem um trabalho sobre o humano e cumprem as determinações que são impostas também pelo processo de rotinização do trabalho docente.

Percebe-se que a estrutura que organiza a escola não é unicamente física, mas representa uma gama de tensões e de dilemas internos à atividade do ensino. Em princípio, parece que na escola é possível desenvolver um trabalho autônomo, solidário e isolado da comunidade, contudo a docência pressupõe um trabalho interativo e sujeito as mais incontáveis variáveis cotidianas, uma vez que trabalha com o humano, proveniente da comunidade.

Essa forma de organização reflete em outros aspectos do trabalho docente. Ela modela a identidade dos professores, na medida em que o professor vive os dias dedicados ao trabalho e à história das suas práticas nesse espaço. .

Na organização do cotidiano escolar, rotina é um fator importante, pois oferece aos docentes parâmetros para o desenvolvimento do seu trabalho e estabilidade. Porém, envolvidos nessa trama, os docentes não percebem o processo de racionalização que transforma seu trabalho, deixando-o muito semelhante ao trabalho fabril, que tem como princípio a automatização das ações.

Como demonstrado ao longo deste texto, o processo de rotinização no trabalho docente promove a automatização desse trabalho e a proletarização do mesmo. A autonomia dos professores, conseqüentemente é estreitada pela hierarquia da organização escolar e o docente trabalha em função dessa organização e das finalidades escolares. Seu trabalho é regido pelo tempo, pelos

ritmos e rotinas escolares. Dessa forma, a autonomia docente é relativa, porque se , por um lado, os professores devem cumprir o determinado extremamente, de outro, emerge um processo de negociação e de ajustamento entre o currículo imposto e a realidade cotidiana do ensino.

Quando se analisa esse processo, observa-se que o trabalho docente é regulado externamente e isso impede o exercício de reflexão dos professores. Sem esse exercício, ocorre a perda da autonomia do professor e do sentido do seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Rosa “Rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido”, trabalho originário da dissertação de mestrado, com o mesmo título, defendida em 1998, na Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

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

CONTRERAS, José. Autonomia dos professores. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo : Cortez, 2002.

CORREIA, T. S. L. Tempo de Escola e outros tempos. Infor PET/RESENHA.

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 1998.

ESTEBAN, M. Tereza. “A avaliação no processo ensino-aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano”, publicado na Revista Brasileira de Educação, nº. 19, de janeiro-fevereiro de 2002.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p.191-204, 2003.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

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

MORAES, A. Pereira, PEREZ, L. Helena. O cotidiano da educação infantil: ritualização e transgressão compartilhando o mesmo espaço-temporal. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Centro de Educação – CED. Disponível em: www.ced.ufsc.br

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na Escola. Publicado na Revista Nova Escola. Nº. 142, maio de 2008. São Paulo. Editora Abril. Disponível em: <http://novaescola.abril.uol.com.br>

NÓVOA, Antonio. Vidas de Professores. Lisboa. Porto, 1992.

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro : Record, 1999.

SILVA, Tomaz T. (org.). Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas, 1991.

TARDIF, Maurice, LESSARD Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis : Vozes, 2005.