

Conclusão

Somos indivíduos mortais, criaturas finitas, realidades singulares fugazes. Será que, no entanto, algo de nós (algo do que nós fazemos) pode se incorporar a um movimento coletivo e ter, assim, uma continuação, um *prosseguimento* na história? (Leandro Konder, 1996)

O propósito do estudo de caso que agora concluo foi conhecer o exercício do ofício de professores que atuam em meio rural brasileiro, mais especificamente em uma “escola feliz”, “bem plantada, bem centrada junto a uma ‘comunidade’ rural” (Lüdke, 2006) ou em uma escola eficaz¹. Com ele, procurei compreender quais os sentidos os professores dão àquela escola, qual a imagem que têm de si e de sua profissão, assim como quais os estilos de ensinar desenvolvem. A leitura que procurei fazer aqui privilegia a dimensão política da rede escolar, vista sob uma ótica menos da eficácia e mais de sua eficiência e do sentido do trabalho escolar, a fim de não acentuar o caráter interno da escola e omitir a sua dimensão social.

Instigada por tal realidade, parti da idéia de Rui Canário de que o ofício docente é o resultado do cruzamento da história pessoal com o contexto de trabalho, articulando, assim, as dimensões organizacional e pessoal. Apesar dessa idéia estrutural, assumi no estudo uma lógica da descoberta, sem, portanto, ter hipótese anteriormente assumida, ou querer provar alguma teoria pré-estabelecida.

Optei por uma abordagem sistêmica da escola, o que implicou na valorização também dos atores e de suas subjetividades. Acredito que tanto a pesquisa acadêmica como, principalmente, a formação docente devam ser encaradas na lógica do reconhecimento da organização como um local de interação de sujeitos que buscam

¹ Os estudos que buscam os fatores escolares que podem equacionar o efeito dos resultados dos alunos estão situados no âmbito da perspectiva das escolas eficazes. Embora tenham crescido na última década, tais estudos ainda são incipientes, e não foram discutidos nesta pesquisa, embora minha motivação maior inicial para sua realização tenha sido o sucesso dos estudantes. Ressalto apenas os seguintes fatores que, de forma integrada, deveriam ser encontrados numa boa escola, segundo Soares (2007), apenas dois dos quais não pareceram presentes na escola-da-dona-Clair (estes são um ensino estruturado com base num projeto político pedagógico sólido e o envolvimento dos pais no aprendizado dos filhos): legitimidade e participação da direção; visão e metas compartilhadas pela comunidade escolar; ambiente de aprendizagem; concentração no processo de ensino/aprendizagem; altas expectativas sobre todos os agentes escolares; reforço positivo; monitoramento e avaliação da escola; direitos e responsabilidades dos alunos; organização voltada para a aprendizagem.

coletivamente a aprendizagem. Em outras palavras, trata-se da percepção da ineficácia da formação dos professores com tempos e espaços diferentes da prática cotidiana e, concomitante, do favorecimento da formação docente centrada no estabelecimento escolar e na singularidade das histórias dos sujeitos docentes. E, nas palavras de Perrenoud (1993, p.180), “fazer face à complexidade e à relação exige, pois, muito mais que representações e esquemas.(...) A formação de professores é, portanto, necessariamente uma formação global da pessoa.”.

Nessa perspectiva, entende-se que as dimensões do ofício docente podem ser explicitadas tanto do ponto de vista da formação do professor como de sua atuação profissional. Concordo com os estudiosos que acreditam que o saber profissional dos professores é essencialmente produzido nas escolas, a partir de um processo de socialização que combina processos de conhecimento simbólico com processos de conhecimentos da experiência.

De todos os aspectos explicitados neste estudo que definem a identidade da escola-da-dona-Clair, destaco alguns que considero melhores indicadores do bom funcionamento da escola, “as razões do improvável” (Lahire, 1997), todos ligados entre si:

- Por considerarem a escola como o espaço da sociabilidade e do encontro (além de acesso à cultura acadêmica), os estudantes gostam e as faltas são raras, em que pesem os aspectos penosos do trabalho escolar;
- Os professores respeitam e/ou valorizam o mundo rural, consideram o ambiente bom e o público escolar interessado, e esta visão positiva motiva-os ao trabalho;
- O quadro de professores mantém-se estável, apesar da distância da escola em relação às residências;
- A direção gere a escola pública como se ela fosse particular (com diluição das fronteiras entre a casa e a escola), não economizando esforços e “jeitinhos”. De fato, a escola está situada em duas dimensões simultaneamente: no mundo público, enquanto espaço de socialização, e no mundo privado, enquanto espaço de sociabilidade. Ademais, a direção transgride o regime burocrático da organização escolar,

aproximando-o de um modelo anárquico de organização, o que, por sua vez, libera os professores, que têm autonomia para realizarem seu ofício.

No processo social público, os professores, independentemente da série lecionada, têm perfil tanto de professores das séries iniciais como do secundário. Além de gozarem de certa autonomia para exercerem o ofício, desfrutam de um bom status social, dizem respeitar seus estudantes e procurar dar o máximo de si para o trabalho. A atribuição revela uma lógica identitária de construção da experiência docente baseada na relação pessoal e afetiva com os estudantes, o que os alinha a uma identidade tradicional do antigo professor primário. Por outro lado, outra característica do processo social público do grupo é a valorização do conhecimento da disciplina a ser ensinada, o que os aproxima os professores do perfil dos professores secundários.

Três características identitárias marcam o processo social privado dos docentes da escola. Apesar da consciência dos problemas profissionais, o grupo desfruta de alta auto-estima, fez a escolha profissional possível (mais por uma questão de localização de moradia do que em decorrência do gênero ou classe social) e tem uma formação na prática iniciada majoritariamente em escolas rurais unidocentes ou multisseriadas e continuada em experiências múltiplas nas escolas em que trabalham.

Importante destacar que, além de uma visão positiva de seus estudantes, os professores percebem a escola-da-dona-Clair como “a casa”, “a rua” e o “quintal”, respectivamente, como uma família, como um local de trabalho e como um espaço de criação, este situado entre a “casa” e a “rua”.

A análise das posições dos docentes, isto é, dos modos diversos que os professores percebem seu trabalho e concebem a escola e o seu estudante revela que também há estilos diferentes de trabalhar. Foram observados pelo menos três diferentes tipos de estilos de trabalho, que resumo ao modo de um esboço, pois não tenho a pretensão neste momento de elaborar tipos-ideais de professores, ao modo de Max Weber, já que sei que uma análise tipológica requer uma interpretação macrossociológica ou histórica (Schnapper, 2000)².

² O que demandaria um novo estudo.

Para um primeiro grupo de professores, a escola é uma continuação de suas casas, uma família, e ela tem como missão menos ensinar conteúdos escolares e mais formar seres humanos moral e religiosamente. Essas professoras tomam seus estudantes como filhos ou parentes, e, apesar da certa uniformidade da sua “missão”, criam estratégias didáticas múltiplas e pessoais, desde o uso de computadores com Internet até um estilo de aula mais tradicional (uso de quadro negro, cópias, exercícios mimeografados, adoção de livro didático, exigência de silêncio e concentração). As ações destes docentes estão pautadas nas tradições do ofício, mas também nas afeições, nos comportamentos de seus alunos, na interação com eles. Com este grupo, pode-se perceber a personalidade do professor como elemento evidente de seu trabalho³.

O grupo de professores que concebe os estudantes prioritariamente como aprendentes e a escola-da-dona-Clair como um espaço de trabalho público atua numa dinâmica mais ligada a um desempenho de função e a adesão a valores e a papéis específicos. O mundo público é entendido como “a rua” e a escola, uma instituição moderna, é o lugar destinado à realização do processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes. Ensinar conteúdos, moralizar e promover a socialização escolar (distinta da familiar e comunitária) a um coletivo (até certo ponto) impessoal requer um sistema de práticas codificado (exercícios, repetições, deveres, provas). Deste modo, esse grupo realiza seu ofício no planejamento, na disciplina e no exercício da autoridade, assim como no cumprimento de um plano de trabalho.

Por tudo isso e frente às mutações da instituição escolar⁴, os professores que atuam “na rua” sentem o fenômeno do mal-estar docente, ou seja, têm uma visão negativa da profissão e notam uma desvalorização do estatuto social. Também se encontram no grupo os docentes que percebem que, apesar de serem os melhores que

³ A descrição e interpretação da lógica de ação deste grupo encontram-se no capítulo 6 (6.2.2.1 Na escola como na “casa”).

⁴ O fenômeno foi detalhado no capítulo 2.

têm, os estudantes da escola-da-dona-Clair estão mudados, menos interessados nas aulas⁵.

Entretanto, a maior parte dos professores estudados não tem a sensação de uma crise do ofício, porque de algum modo reconhecem o seu trabalho como sua própria obra (Dubet, 2002). Com a experiência e os materiais disponíveis, construíram seus próprios métodos, seus modos pessoais de atuar e de fazer funcionar.

Um último grupo de professoras percebe a escola como o “quintal” e atua ao modo de um *bricoleur*, alguém que (re)constrói cotidianamente o seu saber profissional, com especial disposição em considerar seus estudantes como parceiros a quem buscam ajudar a construir atitudes autônomas. Elas apresentam uma *atitude interdisciplinar* (Fazenda, 1994) e generalista em relação aos conteúdos disciplinares⁶.

Tais práticas educativas afirmam a escola como uma instituição de produção e comunicação de saberes significativos para os estudantes, promovendo a cultura local e o desenvolvimento comunitário: “comecei a me colocar no lugar dos alunos e dos pais. Comecei a enxergar de fora da escola. E a colocar aquilo como objetivo dentro da escola”, disse a professora Bel em seu relato. Ao fazer o estudo dessas práticas, lembrei das antigas, embora atuais, palavras de Gilberto Freyre (no já citado discurso dirigidas às professoras rurais nordestinas em 1957:

Para sermos nós mesmos, os brasileiros, como cultura, como civilização, como conjunto de valores em que os elementos intelectuais, artísticos, éticos não se tornem insignificâncias ao lado dos técnicos, materiais, mecânicos - vários deles simplesmente importados do estrangeiro - temos que procurar valorizar o que é entre nós esforço vindo da terra, da gente telúrica, do trabalho cotidiano em circunstâncias peculiares ao Brasil - trabalho em grande parte rural - das grandes inteligências e das grandes sensibilidades que têm sabido interpretar essa terra e essa gente ou procuram resolver problemas peculiares ao Brasil dentro das condições brasileiras de espírito e de ambiente; dentro da diversidade regional brasileira; e não arbitrariamente, ou favorecendo-se uma região contra as demais; protegendo-se uma atividade - no momento a indústria urbana - contra as outras. (Freyre, 1957, p.47)

⁵ A descrição e interpretação da lógica de ação deste grupo encontram-se no capítulo 6 (6.2.2.2 Na escola como na “rua”).

⁶ A descrição e interpretação da lógica de ação deste grupo encontram-se no capítulo 6 (6.2.2.3 Na escola como no “quintal”).

Bel, Tarsila e Iara trabalham por projetos que defendem o que resta do “ambiente” rural tradicional fluminense. Mais do que somente respeitar a cultura de seus estudantes, elas valorizam e mobilizam seu trabalho com esse “espírito” rural. Será que ao trabalharem desta forma não oferecem um contraponto à sociedade industrial e do mercado, contrariando uma visão determinista de que só há um futuro possível ?

Seria também pertinente interpretar o conjunto da experiência profissional dos professores da escola-da-dona-Clair sob a ótica de Dubet (1994), para quem a ação social não tem unidade e a identidade é fruto de uma construção, de uma experiência⁷. E, desta forma, dizer que eles trabalham ora como numa comunidade familiar (dentro da nomeada “lógica da integração”), ora como numa hierarquia concorrencial (na “lógica da concorrência”) e, ainda, tomam a escola como o lugar do encontro e da (re)invenção de diferentes papéis do professor (na perspectiva da subjetivação).

O certo é que deixei de lado não somente várias interpretações, mas também temas e problemas do ofício docente, como, por exemplo, a influência da considerável familização do magistério na desvalorização profissional da categoria. Ou, ainda, a questão da profissionalização e do profissionalismo docentes. As notas dos estudantes da escola continuam melhorando e me pergunto se não haveria uma ligação entre este fato e as mudanças nas percepções dos professores sobre os novos alunos e/ou a chegada de inovações, como os computadores e a Internet à escola.

Depois desta compreensão e descrição do trabalho desses professores, arrisco dizer que o ofício docente na escola-da-dona-Clair pode ser definido como o resultado dos modos de ser e fazer, difusos, entre o âmbito da “casa”, da “rua” e do “quintal”, este entendido como um espaço entre os outros dois. Admito, desta maneira, que o ofício docente supõe a coexistência de combinações variáveis destes três elementos.

7 Para Dubet (1994, p. 107), a experiência é “uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o actor a cada uma das dimensões de um sistema.”. A subjetividade do ator e sua refletividade são constituídas pela dinâmica de articulação dessas lógicas diferentes de ação, cada uma ligada a um sistema: o primeiro sistema é o da integração, quando o ator é definido pelos seus vínculos na comunidade; o segundo, da competição, em que o ator é definido por seus interesses num mercado; e o terceiro, o da criatividade humana, no qual o ator passa a um sujeito crítico frente a uma sistemática de produção/dominação, de alienação.

E lembro que a longa história do ofício docente é povoada por imagens, como a do socrático-platônico ou a do sofista (Fernandes, 1998), ou a do mestre-sacerdote-apóstolo, o do trabalhador-militante, o do mestre-profissional (Tedesco e Fanfani, 2004)⁸. Mas, segundo Lelis et al (2008), na definição do ofício de professor, hoje, combinações variadas desses elementos podem ser encontradas. No caso desta pesquisa, foram.

De todos estes modos, por ser um profissional das relações entre pessoas e saberes, o professor (re)constrói constantemente seu saber profissional e busca criar sentido para as ações educativas que empreende. Ademais, acredito, como Canário (1998), que a função do professor também é a de um analista simbólico, que equaciona e resolve problemas.

Em que pese o fato de que as análises feitas neste trabalho não sejam passíveis de generalizações, uma vez que se trata de um estudo de caso, desejo que ele possa

1) ajudar a compreender melhor a dinâmica da construção do conhecimento profissional de professores e de suas identidades sociais;

2) alargar o entendimento sobre o conhecimento educacional brasileiro, especialmente no meio rural;

3) trazer elementos para novos questionamentos, para a teoria social, suscetíveis de aprofundar a reflexão sobre o exercício do ofício docente no Brasil.

Afinal, como escreveu Guimarães Rosa, ainda em **Grande Sertão: Veredas**, “Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (Rosa, 1967, p.312).

⁸ Como discutido no capítulo 2.