

## 4

### Ofício de professor – a constituição do capital pedagógico

*“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”*  
(NÓVOA, 2007, p.10)

Conforme analisamos no capítulo anterior, a atividade pedagógica, marcada pela heterogeneidade e pela multiplicidade de vozes de seus agentes, é uma ação complexa e singular. As trajetórias individuais do corpo docente da Escola da Ladeira exemplificam tal heterogeneidade mas, também, apontam elementos que unem tais profissionais e que permitem compreender seu processo de profissionalização marcado não apenas por sua aderência ao ofício, mas também por sua formação e por suas motivações para a permanência ou não na atividade, permeadas por um espaço institucional específico.

Ao perscrutarmos as trajetórias desses docentes, buscando desvendar as trilhas de suas identidades profissionais, encontramos pistas de como as mesmas têm sido construídas no dia a dia da sala de aula, em diferentes espaços e contextos para alguns mas, certamente, influenciados pelo lócus de atuação comum a todos: a Escola da Ladeira.

De acordo com Sacristán (2008), a prática profissional dos professores corresponde a necessidades sociais às quais o sistema educativo deve responder. Por isso, o conceito de *prática* não pode ser reduzido à ação dos professores, mas pensado a partir de um contexto histórico e social mais amplo. Segundo o autor (*op. cit.*, p.71)

O papel dos professores nos diferentes níveis do sistema educativo e as suas margens de autonomia são configurações históricas que têm muito a ver com as relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia que governa a educação e os professores. (...) Para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos.

Assim, as práticas didáticas desses profissionais, que correspondem às atividades docentes realizadas dentro e fora das salas de aula, no contexto atual da escola de massas, estariam referidas a práticas institucionais (relacionadas ao funcionamento e à estrutura do sistema escolar), a práticas organizacionais (relacionadas ao funcionamento e à organização da escola em que atua o docente, especificamente) e a práticas concorrentes (relacionadas a atividades pedagógicas que, mesmo fora do sistema escolar, exercem influência direta sobre a ação dos professores), que lhe servem de enquadramento e suporte. Contudo, se a atividade docente não pode ser interpretada como totalmente autônoma, tendo em vista os condicionantes históricos e sociais dessa atividade, também não se pode pensá-la como absolutamente dirigida e determinada. Sacristán (*op. cit.*, p.73) afirma que “...é real a existência de múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas é também evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional”.

Nesse sentido, pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa escola, por esses sujeitos sociais, nos permitiria penetrar no modo como tem se constituído o capital pedagógico desse corpo docente, conforme definido por Lélis (1996, p.198). Segundo a pesquisadora, tal capital varia em função de “títulos escolares obtidos, de experiências no plano de vida pessoal e profissional”, e é exatamente tal variação, ou seja, a multiplicidade de práticas decorrentes dessas diferenças e influenciadas pelos seus contextos de atuação, que une as histórias de vida dessas professoras com trajetórias singulares.

Pensar tais práticas passa, ainda, necessariamente, por tentar compreender os sentidos impressos a elas pelas professoras e, é claro, por percebê-las como uma interpretação individual feita a partir de referências externas adquiridas nos diferentes campos pelos quais transitam. Um *habitus* profissional construído em suas trajetórias de vida, estimulado pelas estruturas desses diferentes campos, expresso em sua ação cotidiana mas, também, em processo de construção permanente.

Partindo do conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu<sup>32</sup>, Setton (2002, p.67) afirma:

Reitero a necessidade de considerar o *habitus* um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção.

Propondo a compreensão do *habitus* constituído a partir de múltiplos modelos de referência, a autora enfatiza seu caráter híbrido e em constante adaptação. No que tange ao exercício da docência, poderíamos pensar no *habitus* profissional como propiciando o esquema de referências necessárias ao trabalho cotidiano, construído ao longo da trajetória de vida das professoras, a partir de seus diferentes espaços de socialização, experiências vividas, processos de aderência e motivações para a permanência na profissão. E, ainda, como um esquema em processo de construção no contato direto com seu espaço de atuação e suas experiências de vida.

Olhar, então, para a forma como as professoras da Escola da Ladeira vivem a docência poderia nos propiciar uma análise mais próxima de seu processo de profissionalização, compreendendo o trabalho docente como constitutivo premente desse processo.

#### 4.1 Exercício da docência

*“Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.210)*

---

<sup>32</sup> Para Bourdieu (1983, p.65), o *habitus* poderia ser definido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas”.

O exercício da docência apresenta características específicas relativas ao contexto em que ela se dá. As condições concretas do posto de trabalho delimitam as ações profissionais e exigem uma acomodação às condições reais de atuação (SACRISTÁN, 2008, p.72). Pensado em seus aspectos macro e micro, esse contexto determina, até certo ponto, a atividade dos docentes. Tal determinação, contudo, necessita ser matizada pelas individualidades e trajetórias desses profissionais que, aderindo à profissão e em processo constante de formação, dão à prática pedagógica “a sua cara”, o seu jeito, enfim, uma marca e um sentido próprios.

As professoras da Escola da Ladeira entrevistadas para essa pesquisa atuam em diferentes níveis de ensino: EI, EF1 e EF2. Certamente as distintas características inerentes a cada faixa etária, bem como a especialidade de cada professora (área de formação e de atuação) já imprimiriam, por si só, diferenças nas práticas subjacentes à tarefa de cada uma. Contudo, em que pese as especificidades desse corpo docente, é possível perceber certas orientações comuns matizadas, é claro, por suas individualidades.

Durante as entrevistas, as professoras trouxeram relatos de como chegaram a essa escola. De forma geral, relações pessoais foram usadas como referência para isso. **Sandra**, **Assuemir** e **Rosa**, por exemplo, tiveram toda a sua vida profissional marcada pela atuação nessa instituição. Embora tenham tido alguma experiência fora desse espaço – **Assuemir** e **Rosa** como docentes em outras instituições privadas de ensino, e **Sandra** em outras ocupações – nenhuma delas afastou-se da Escola da Ladeira durante todo o tempo de exercício da profissão.

As três relataram que sua experiência na instituição começou ainda na fase de estágio, durante o Curso Normal ou na graduação. Toda a sua perspectiva profissional e a construção de sua identidade profissional estão marcadas, então, por esse espaço, por sua história e pelo idioma pedagógico (LÉLIS, 2001) aí delineado. Suas narrativas apontam a força da presença da ex-diretora da escola, uma das fundadoras, em seus primeiros anos de socialização profissional. Elas descrevem sua preocupação com a prática das professoras e sua atuação junto às mesmas, em sala de aula, orientando e servindo de modelo para o trabalho a ser desenvolvido. De uma forma até certo ponto saudosista, **Sandra** conta como essa diretora, também professora, colocava-se dentro da sala, assistindo às suas aulas e,

ainda, intervindo quando sentia necessidade. Relata como ela chegava a assumir o controle da turma quando percebia falta de domínio ou de conteúdo por parte da professora. Declara como, de início, isso a deixava constrangida, pois sentia-se avaliada o tempo inteiro, mas reconhece, hoje, o quanto isso a ajudou na lida com os alunos e na sua prática diária.

Nem todos os profissionais, porém, passaram por esse mesmo modelo de socialização inicial. O quadro a seguir nos mostra o tempo de dedicação a esta escola de cada professora que respondeu ao questionário aplicado pelo GEPPE durante a pesquisa:

Tabela 4: Tempo de trabalho na Escola da Ladeira				
Menos de 1 ano	1 a 6 anos	6 a 9 anos	10 a 15 anos	Mais de 20 anos
3	3	1	1	3
27,3%	27,3%	9,1%	9,1%	27,3%

Fonte: Questionário do Professor - GEPPE

Os dados nos permitiriam perceber que a instituição transita entre a permanência e a ruptura em seu quadro docente. Ao mesmo tempo em que mantém professoras que ali atuam há mais de vinte anos, também se abre a novos profissionais e, conseqüentemente, a novas práticas e impressões. Os professores com menos de 10 anos de atuação na escola já não tiveram a presença constante da ex-diretora em sua sala de aula. Contudo, é perceptível nas narrativas das professoras com mais tempo de casa que sua ausência física não a retira completamente do espaço da escola, hoje dirigida por sua filha. Em sua entrevista, **Rosa** fala daquela presença de forma carinhosa e destaca a tensão constante vivida entre mãe e filha no que tange a parte pedagógica da escola, na medida em que a ex-diretora, idosa e com sua saúde comprometida, ainda tenta interferir nas decisões tomadas. Ao que parece, as professoras que a tiveram como modelo tendem a seguir as ideias e perspectivas aprendidas com ela.

É interessante perceber que as três professoras que viveram toda a sua trajetória profissional na Escola da Ladeira o fizeram atuando no F1. **Sandra**, além de atuar como professora, auxiliou na coordenação da escola durante vários anos; **Assuemir**, agora aposentada, fez graduação, já atuando neste espaço como professora, e hoje leciona no F1 e no F2; **Rosa** cursou apenas o Normal e trabalha

com a mesma faixa etária desde que ali chegou, embora tenha ampliado sua experiência trabalhando com alfabetização de adultos em uma outra instituição privada durante algum tempo. Para essas professoras, porém, a Escola da Ladeira foi o espaço de inserção e desenvolvimento profissionais.

Compreendido como um processo construído a partir das experiências vividas pelos docentes na profissão, tal desenvolvimento favorece a constituição da própria identidade profissional, resultado provisório de diversos processos de socialização e em constante mutação (DUBAR, 2005).

Segundo Marcelo (2009, p.12)

a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto.

A inserção nessa instituição, com suas características peculiares, teria favorecido, então, a construção de determinadas identidades profissionais. Em que pese o contexto comum, contudo, os caminhos trilhados por essas professoras foram distintos, tanto do ponto de vista de suas opções e formação, quanto do ponto de vista de seus projetos, conforme analisado no capítulo anterior. Dessa forma, reafirmamos o papel da instituição nessa constituição, mas ressaltamos a trajetória biográfica, permeada por outros campos de atuação, forjando identidades singulares.

É perceptível, nas narrativas empreendidas pelas professoras, o caminho proposto pela instituição na qual lecionam:

*...aqui na escola a gente tem uma carga de conteúdos muito grande. É uma escola conteudista mesmo, então não dá pra gente ficar parado muito tempo, entendeu? Se deixou de mexer no livro numa semana, na semana seguinte tem que fazer o daquela semana e mais o da anterior... ela [a diretora] pede que a gente faça pelo menos 80% desses livros porque são materiais caros e os pais realmente reclamam muito. (...) aqui no nosso caso entrou mais um livro que é a Gramática. Não é nada, não é nada, é mais uma coisa pra gente fazer. Os conteúdos que a gente consegue trabalhar de forma mais prática, eu tento trazer pra eles e acabo deixando o livro e o caderno mais pra fixação mesmo. Geralmente quando não é um conteúdo muito prático, aí eu peço pesquisa... pra que eles tenham uma visão diferente do conteúdo daquela que eu tô trazendo aqui e pra que eles interajam um pouco no processo de aprendizagem,*

*porque realmente fica limitado até pela própria proposta da escola mesmo.*  
**(Elaine)**

As falas apontam para uma prática cuja ênfase é colocada no conteúdo e no livro didático. Ao serem indagadas sobre o seu dia a dia na sala de aula, sobre a sua forma de trabalhar, sobre o seu jeito de ser com os alunos, os relatos, em geral, detiveram-se em descrições que colocam o conteúdo e o livro didático no centro do processo.

Apresentadas inicialmente como uma exigência da instituição, é interessante observar como as professoras se comprometem com essas práticas e, ao mesmo tempo, complementam as mesmas com alternativas consideradas mais ativas e inovadoras. Ao que parece, as professoras aderem ao idioma pedagógico (LÉLIS, 2001) estabelecido pela escola, que define qualidade de ensino como transmissão de conteúdo.

De acordo com Munakata (2010), o livro didático é inerente à forma escolar. Sua utilização tem sido alvo, a partir da década de 90, de diferentes estudos<sup>33</sup> que dão conta da complexidade do tema. Seu papel, nesse contexto, vai além de explicitar conteúdos escolares; ele se coloca, na verdade, como suporte de métodos pedagógicos, na medida em que traz exercícios e sugestões de atividades que dirigem, de certa forma, a atuação do professor. Além disso, é um veículo de disseminação de valores e ideologias. Em que pesem as questões trazidas pelo autor, no sentido de relativizar seu papel e a própria forma escolar no contexto atual, marcado pelos avanços tecnológicos, o livro didático continuaria a cumprir seu papel como norteador na transmissão de conteúdos escolares e práticas pedagógicas.

Segundo Sacristán (2008, p.74), os manuais escolares ou livros didáticos podem ser compreendidos como práticas pedagógicas que ele denomina concorrentes. Sendo produzidos fora do espaço das salas de aula e das instituições escolares, podem ter mais influência sobre o desenvolvimento curricular da instituição do que os próprios professores. Tendo como referência as narrativas das professoras da Escola da Ladeira e o papel central dado por elas ao livro didático, seria possível afirmarmos que as práticas pedagógicas dessa instituição se pautam por esse instrumento, que lhes serve de guia na ação cotidiana. Tanto os

---

<sup>33</sup> Cf. Poltroniere (1993); Choppin (2004); Fernandes (2004); Fontinelis (2010).

mais antigos quanto os mais jovens não apenas citam, mas descrevem atividades nas quais o livro e, especialmente, a transmissão de conteúdos tomam papel central nas tarefas do dia.

*Geralmente o que eu faço: lanço o conteúdo, né... pelo livro, e aí a gente começa os exercícios... exercício, exercício, exercício... martelando nas dúvidas, quando eles demonstram, né... quando não, eu vou dando continuidade pro processo. Uma coisa que faz parte do meu trabalho e que eu acho que ajuda é a questão do reforço. Por exemplo, passou por uma verificação e eu vi que eles não se saíram bem, eu costumo separar horários dentro da própria rotina de sala de aula pra que eu faça com eles atividades de reforço. (Elaine)*

A ênfase na repetição de informações e na aquisição de conteúdos é a referência do trabalho desenvolvido, e o livro didático, aliado à metodologia das aulas expositivas, assume lugar central na medida em que orienta tal transmissão e, ainda, oferece exercícios para fixação dos assuntos tratados. As observações feitas em classe confirmam tais estratégias. De forma geral, os diários de campo descrevem, em todos os segmentos, e em distintas disciplinas e turmas, coordenadas por várias professoras, atividades baseadas na leitura do livro didático, explicação dada pela professora, realização de exercícios por parte dos alunos e posterior correção. Até mesmo na disciplina de Artes, que geralmente envolve atividades práticas e, para a maioria dos alunos, prazerosas, foram observados o uso de livro didático como referencial para o ensino e a prova como instrumento de avaliação.

De forma geral, as práticas de avaliação, restritas às provas escritas, atestam a ênfase na reprodução de informações. Registro no diário de campo afirma:

*“Conversando com **Sandra** durante o recreio, fui informada de que ela realiza com a turma dois testes por semana. Essa é a maneira que encontra para ter certeza de que todos estão apreendendo bem os conteúdos tratados. O teste daquele dia referia-se aos assuntos ângulos e multiplicação e divisão por 10, 100 e 1000, esse último tratado no dia anterior.”*

Em consonância com tal preceito, a tarefa de casa é considerada, por alguns dos professores, especialmente os do F1, tarefa imprescindível para a apreensão dos conteúdos tratados. Alguns professores do F2, contudo, dizem não usar tal procedimento, menos por não acreditarem em sua validade e mais por não



desejarem o aborrecimento que lhes proporcionaria o fato de os alunos não realizarem a tarefa.

*É, assim, o dever de casa. Isso eu sempre... eu zelo por ele, inclusive. Eu chamo a atenção deles quando não fazem. Porque eu acho importante. Na verdade eu nem passo dever em excesso, eu passo o mínimo possível porque eu sei que eles têm a hora deles de descanso em casa. Não adianta ficar bitolado com estudo porque não funciona. Mas pelo menos um, dois exercícios pra fixar aquilo que eles aprenderam aqui. Eu acho isso muito importante, isso eu zelo, sim. E dou muita bronca quando não fazem, e normalmente não fazem. E aí isso acarreta numa nota baixa... (Ana)*

A relação direta entre realizar as tarefas propostas e obter bons resultados nas provas atestaria a ênfase na transmissão e aquisição de conteúdos como proposta da escola e, de certa forma, assumida pelas professoras.

Vale ressaltar que as práticas aqui descritas não são exclusividade da Escola da Ladeira. Ao contrário, permeiam a ação cotidiana de professores atuantes em distintas instituições de ensino. Estudo desenvolvido por Lélis (2009) numa escola da Zona Sul do Rio de Janeiro que, diferentemente da Escola da Ladeira, atende à elite e goza de grande prestígio na cidade, atesta que o recurso a aulas expositivas e ao uso do quadro são características das práticas ali desenvolvidas por grupos distintos de professores, categorizados pela pesquisadora como “tipos ideais” a partir de seus estilos didáticos. Em que pese a grande variedade de práticas percebidas na escola, a preocupação com a transmissão dos conteúdos é constante, e a referência às aulas expositivas (algumas mais dialogadas e participativas, outras mais centradas na figura do professor) atesta o valor dado a esse método de ensino.

A partir da observação de determinado grupo de professores, Lélis (*op. cit.*, p.76) afirma:

*Na perspectiva de que todo ritual implica a sequência repetida de certas ações, poderíamos caracterizar o tipo de aula desses professores a partir do seguinte movimento: exposição oral, realização de exercícios e sua correção, que pode ser feita pelo professor oralmente, na lousa branca ou ainda em sua mesa, atendendo cada aluno. Trata-se de situações em que a interação se dá *do professor para a turma ou para determinados alunos...* (grifo da autora)*

Se à primeira vista a lida cotidiana das professoras da Escola da Ladeira e suas *práticas efetivas* (PERRENOUD, 1993b, p.19) poderia denunciar uma

atividade antiquada ou desatualizada, essa perspectiva é recontextualizada na medida em que se afina com aquelas percebidas em outras instituições de ensino. A pesquisa empreendida por Lélis (*op. cit.*), contudo, deixa claro que a transmissão de conteúdos, naquele contexto, não é um fim em si mesmo. Ao contrário, a preocupação central dos professores, mesmo com características distintas na sua lida com os alunos, é a aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, outras estratégias aliam-se à exposição no intuito de favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Propondo-se a levantar questões acerca da escola atual, Nóvoa (2009) defende a necessária construção de uma escola centrada na aprendizagem. Sem dicotomizar aprendizagem e ensino, o autor sugere, dentre outras coisas, que cabe à escola fornecer aos alunos os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura. Segundo ele (NÓVOA, *op. cit.*, p.55)

O desafio que temos pela frente é romper com uma excessiva uniformização escolar, que não consegue dar respostas úteis aos alunos e às distintas necessidades e projectos de vida de que eles são portadores. Hoje, talvez mais do que nunca, impõe-se reabilitar os modelos da “diversificação pedagógica” como referência para uma escola centrada na aprendizagem.

É importante sinalizar, ainda, que, marcadas por um ideário inovador, talvez adquirido em seu processo de formação, algumas professoras descrevem tentativas de práticas diferenciadas. Atitudes consideradas importantes no processo pedagógico como o diálogo, a exemplificação com temas de interesse do aluno, a relação com assuntos do cotidiano, o estabelecimento de um clima de confiança e respeito na sala são citadas como importantes para o processo pedagógico. O foco, porém, continua sendo a transmissão do conteúdo.

*Eu faço muito isso aqui. Eu sempre tento pegar exemplos do lado de fora e colocar na matéria. Sempre. Nem sempre eu consigo, mas eu sempre tento, né?(...) Acho que é mediar, é fazer eles pensarem, refletirem, e escutar o que eles têm a dizer, né? (Ana)*

*Sempre procurar dar uma boa aula. Procuro não dar aula sentado o tempo todo. Se você dá aula sentado demonstra pro aluno que você está ali por estar. Se você se porta como um professor, prepara aquela aula, se planeja, procura coisas novas, atualizar sempre... usar coisas da atualidade e da idade deles, usar informática, esporte, música, de forma que tudo que tem a ver com o que eles gostam faça parte do contexto pra que a aula não fique chata. Principalmente na*

*minha matéria (...), cheia de regras e exceções, inovar pra aula não ficar chata.*  
(Tião)

Ao que parece, os *habitus* profissionais das professoras da Escola da Ladeira, constituídos neste e em outros espaços, estariam marcados pela compreensão do ensino como transmissão de conteúdos. Aliados à proposta da escola e com pouco espaço para manobras, a atividade cotidiana desses profissionais, conforme relatada pelas professoras, aponta para uma prática repetitiva e rotineira. Mesmo que algumas narrativas indiquem a tentativa de inovar na lida pedagógica, a essência, o idioma “falado” na instituição conta com a aderência das professoras: não há questionamentos claros acerca do papel do conteúdo, das atividades repetitivas ou do livro didático.

Perrenoud (1993), contudo, nos chama a atenção para o fato de que a prática pedagógica nunca é a repetição mecânica de receitas. Nesse sentido, utiliza o conceito de *habitus* em consonância com Setton (2002) como um sistema flexível de esquemas geradores de decisões que passa por transformações e adaptações de acordo com os estímulos que recebe. Segundo ele (PERRENOUD, 1993b, p.24), o *habitus* é

o sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação (na ilusão da espontaneidade) como a ação planejada, tanto a evidência como a dúvida metódica, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões.

Em certa medida, isso favoreceria a construção contínua de uma identidade profissional que se modifica com o passar do tempo e de acordo com as experiências vividas (MARCELO, 2009).

Nesse sentido, mais que questionar a prática dessas professoras, cabe pensar acerca dos fundamentos e do significado dado às mesmas por esse grupo docente. As narrativas expressam sua preocupação constante com o aluno e seu desenvolvimento. Todas as professoras, sem exceção, afirmam que a principal característica dessa instituição de ensino é a qualidade do trabalho desenvolvido. E os questionários aplicados aos pais<sup>34</sup> reafirmam tal premissa, na medida em que 84,6% das respostas indicam que a escola foi escolhida devido à qualidade do

---

<sup>34</sup> Em anexo (8.3).

trabalho desse corpo docente. Ao que parece, embora percebida como conteudista e organizada em torno de atividades rotinizadas, a prática desenvolvida pelas professoras da Escola da Ladeira agrada aqueles que a procuram para matricular seus filhos. Mesmo assim, a relação entre família e escola não acontece livre de tensões.

É claro que se trata, aqui, de uma compreensão específica acerca do que seja qualidade de ensino. Poderíamos afirmar que a instituição – representada por seu corpo docente – tem uma concepção própria, particular acerca da qualidade do trabalho desenvolvido. E embora tal qualidade seja atestada também pelos responsáveis pelos alunos, vale lembrar que existe uma distância entre a lógica escolar e a lógica das famílias provenientes de setores populares (THIN, 2006). Portadoras de diferentes lógicas socializadoras, família e escola valorizam e dão sentidos diferentes à escolarização. Para as classes mais populares, como é o caso do público atendido pela Escola da Ladeira, a escola se presta à aquisição de conhecimentos considerados essenciais e, para isso, de acordo com Thin (*op. cit.*, p.221) valoriza o que considera um trabalho “sério”, guardando reservas com relação “às atividades pedagógicas que aparentemente são menos trabalhosas que as aulas e os exercícios”.

Indo na contramão do que preconiza Nóvoa (*op. cit.*), a transmissão do conteúdo por si só, conforme narrado aqui, não garantiria a aquisição de conhecimentos e cultura por parte dos alunos. Ao contrário, indicaria a apreensão de informações e a repetição de modelos construídos. Nesse contexto, aprendizagem significaria, num primeiro momento, repetição. E a preocupação das professoras com relação à utilização de atividades consideradas inovadoras e mais ativas ou “modernas” poderia dar pistas de que elas perceberiam isso, embora, talvez, sem muita nitidez.

Valeria a pena pensarmos, então: que estímulos recebem, essas professoras, para uma inovação real nas práticas realizadas? Que fatores poderiam contribuir para um pensar diferente sobre a atuação de cada uma e dos docentes como um corpo?

## 4.2 Entre o individual e o coletivo

*“Em educação, não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite. A prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da acção.” (SACRISTÁN, 2008, p.82)*

Tendo como ponto de partida as questões anteriormente expostas, Perrenoud (1993, p.44) nos aponta um dos caminhos possíveis:

É possível que esta *releitura da experiência* conduza, na maior parte das vezes, a uma confirmação da prática. No entanto, poderia ser factor de mudança, de reorganização de esquemas se existisse, sob uma forma ou outra, um conflito cognitivo, uma contradição entre as decisões tomadas e uma norma, uma teoria ou uma outra experiência. Se a organização escolar arranjasse mais lugar e espaço para um *trabalho comum*, ou facilitasse a discussão entre professores, é provável que se incentivasse uma nova leitura da experiência. (grifos do autor)

Haverá espaço, na Escola da Ladeira, para essa revisão? Para uma reflexão acerca das práticas? As professoras são taxativas em suas narrativas ao afirmarem a ausência de reuniões periódicas dedicadas ao planejamento ou à discussão de aspectos relacionados ao trabalho desenvolvido. As questões que aparecem no dia a dia, de acordo com elas, são discutidas diretamente entre cada professora e a direção, às vezes, segundo **Marilza**, por intermédio de recursos como o e-mail, por exemplo, já que o tempo de permanência das professoras na escola é aquele dedicado à sala de aula e ao atendimento a pais de alunos, quando isso se faz necessário. Ao serem questionadas sobre esse aspecto, todas indicaram os Conselhos de Classe (COCs) como os momentos de encontro entre elas. Tal momento acontece a cada três meses, já que o calendário da instituição é trimestral, e objetiva analisar o rendimento dos alunos. Isso apontaria, mais uma vez, para a ênfase no conteudismo e, também, nos resultados.

Tal situação, contudo, não é vista como um problema pelas professoras. Ao contrário, elas entendem que não haveria necessidade desses encontros, já que o trabalho é definido pelo plano elaborado por cada uma no início do ano e, ainda,

cada professora é responsável por sua sala de aula, por seu “pedaço” no todo da escola.

*Entrosamento mesmo é mais no início do ano, quando vai se fazer o planejamento, você vai escolher material, porque a gente procura ver um material pra todos. E aí tem aquela proximidade. Depois durante os conselhos de classe no término dos trimestres, mas diariamente, normalmente fica cada um na sua. (Assuemir)*

Observe-se que a escolha do material se refere, na verdade, à escolha do livro didático a ser adotado. Ao ser questionado acerca do material e dos recursos aos quais tinha acesso na escola, **Tião** se refere imediatamente ao livro didático: “*Quanto a isso é excelente, eu tenho usado, o material é de grandes editoras. Por exemplo, os alunos do 6º ano que vêm de outras escolas e são alunos muito bons, o nosso material didático atende porque é muito bom*”.

No que diz respeito às reuniões pedagógicas, também não há diferença de percepção entre as professoras mais novas e as mais antigas. Ao que parece, o contato direto com a direção da escola substitui, para elas, a necessidade de diálogo com a equipe de colegas. Ao falar sobre isso, **Sandra** relata que o fato de haver apenas uma turma referente a cada ano escolar na instituição possibilita essa distância, já que cada professora faz seu planejamento sozinha. Ainda de acordo com ela, quando algo precisa ser resolvido em conjunto, elas trocam ideias pelos corredores ou durante o recreio.

Para sermos fiéis ao raciocínio desenvolvido por Perrenoud (*op. cit.*, p.44), porém, é preciso que continuemos a leitura:

Mas isto não é suficiente: os professores estão ainda bastante reticentes quanto à discussão das suas práticas com outros colegas. Faltam as relações de confiança que pressupõem laços de amizade ou sentimentos de pertença a uma equipa pedagógica.

Isso talvez nos ajude a compreender o porquê de as professoras atuantes na Escola da Ladeira não sentirem falta de momentos de troca e convívio com seus pares. O confronto de ideias, posicionamentos e práticas leva, inevitavelmente, a uma revisão de suas próprias atitudes e posturas. Se não há um investimento nesse sentido por parte da instituição, é perceptível a falta de interesse, das professoras, nesses momentos.

Da mesma forma, não há ressentimentos pela falta de uma coordenação pedagógica que oriente o trabalho de cada professora. Ao contrário do que poderíamos imaginar, esse aspecto não consiste num problema para a maior parte delas. Diferentemente disso, elas apontam a liberdade que possuem na instituição como um de seus pontos fortes.

*Ela [a diretora] deixa a gente bem à vontade no que diz respeito a planejamento, plano de curso... fica realmente a nosso critério... conteúdos que nós vamos trabalhar... o que se pede é que a gente dê conta do conteúdo que a gente estipulou... e aí quando a gente adota um livro, a gente fica meio que escravo dele... às vezes acontece de não dar conta de alguma coisa, não há problema nenhum, aí como são poucos professores, a gente combina, passa pra outra e tem jeito de contornar, a gente tem essa liberdade, mas pede-se que não faça... (Elaine)*

A liberdade para fazer o que quer e trabalhar como deseja é o ponto forte da escola para muitos que nela atuam. Em sua narrativa, **Elizabeth** reforça o fato de que poder escolher o que fazer e como fazer é extremamente importante para sua tarefa. Contudo, a fala de **Elaine** denuncia que tal liberdade é cerceada pelo livro didático. Na verdade, a sensação de liberdade aparece na falta da coordenação, porém é perceptível a presença de um controle constante sobre as práticas e os objetivos perseguidos.

*é... somos muito cobrados, mas eu acho que é... também se não cobrar, deixar correr solto... fica complicado. Você tem que seguir a linha da escola, você tem que... é... você não pode deixar correr solto. A criança tá com dificuldade... e aí? [A direção] tá atenta! Isso aí ela não deixa... ela tá sempre em cima! (Sandra)*

A escolha do livro didático, por exemplo, é feita com a aquiescência da diretora da escola, que é apontada pelas professoras como a responsável direta pela parte pedagógica. Exigindo dos docentes apenas seu plano de curso (disponibilizado para os pais pela página do colégio na internet) ela, na verdade, criaria uma rede de segurança que direciona a tarefa do professor, deixando poucos espaços para a criação e a diversificação.

Esse isolamento dos professores chama a atenção por assumir um caráter pouco problematizado por esse corpo docente. Hargreaves (1998) afirma que o isolamento é uma característica do trabalho de vários grupos de professores, e que ele pode possuir diferentes causas. Especificamente no caso em questão,

poderíamos identificar aquilo que o autor denomina condição ecológica aliada a uma estratégia adaptativa. O espaço e a organização da escola – dividido em dois prédios, com funcionamento em dois turnos distintos, com professores horistas – estabelecem essa condição ecológica e não favorecem a formação de equipes. Embora o corpo docente seja pequeno, há professores que sequer se conhecem, conforme denunciado por **Marilza** em seu relato. Segundo ela, apenas os professores que trabalham nos mesmos dias que ela lhe são familiares, e não há tempo para trocar ideias já que todos estão envolvidos numa dispersão de atividades (PERRENOUD, 1993a) que vão desde as tarefas da sala de aula até a venda de lanche no recreio ou o atendimento aos pais nos horários de saída.

Ele aparece também, porém, como uma estratégia adaptativa. Nesse sentido, o isolamento preserva a energia e o tempo necessários ao professor para que ele se dedique às suas tarefas e dê conta de todas as exigências que lhe são feitas. Assim compreendido, o isolamento seria, de certa forma, auto-imposto ou aceito como consequência da estrutura organizacional da escola.

Trabalhar em conjunto, de acordo com Hargreaves (1998) pode significar um desafio à identidade dos professores, na medida em que o conflito e a negociação passam a fazer parte de sua tarefa cotidiana. E, nesse sentido, essa colegialidade não deveria ser imposta, mas assumida como possibilidade pelo próprio corpo docente, incentivado pela instituição. O autor (1998a., p.217) afirma: “em geral, portanto, as culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e a avaliação são fortemente centralizadas”.

Todas as professoras são unânimes ao afirmar que, embora não atuem como equipe, não existem problemas de relacionamento entre o corpo docente. Na verdade, o observado demonstraria que isso é fato entre as professoras do F2 que, atuando como horistas, não têm tempo para contato, na medida em que a escola não tem, sequer, uma sala de professores. **Dulcineia** assim se pronuncia a respeito das relações que estabelece com os colegas: “*Falo com todo mundo. Sou da política da boa vizinhança...*”.

No que tange às professoras do EF1, contudo, é perceptível uma certa tensão. Vale lembrar que aí estão as professoras mais antigas na instituição, e as que possuem maior carga horária, já que atuam como professoras generalistas. É nesse segmento, ainda, que acontecem as festas e apresentações de alunos que



dependem mais de perto da presença das professoras e, conseqüentemente, de um trabalho mais próximo entre elas. As relações, porém, não são definidas como de proximidade. Em sua narrativa, **Sandra** apresentou como um dos fatores para a sua falta de estímulo para investir na profissão o fato de haver, no grupo, professoras que cursaram apenas o Normal. Embora demonstrando respeito, sua fala parece demonstrar certo ressentimento com esse fato. E durante as observações realizadas nesse segmento, várias referências foram feitas ao trabalho de outra colega de forma depreciativa, ou apenas indicando que “naquela outra turma” haveria problemas a serem resolvidos.

Vale ressaltar, contudo, uma outra variável na análise empreendida. Várias dessas professoras atuam em escolas públicas, conforme vimos anteriormente. Em suas narrativas, contam acerca do trabalho que tentam desenvolver nessas outras instituições e apontam, naquele outro contexto, um espaço constantemente aberto para discussões, mas a falta de interesse e participação de grande parte do corpo docente.

Partindo dessa ideia, seria possível aliamos às noções de condição ecológica e estratégia adaptativa, à de que essa condição de isolamento faz parte, também, do *habitus* profissional desses docentes, na medida em que não vivenciam experiências distintas em seus outros contextos de atuação. Na Escola da Ladeira, o contato direto e frequente com a direção já é um aspecto diferenciador das relações estabelecidas com os pares. No trânsito entre diferentes campos, a noção de trabalho em equipe não se constitui, para esse grupo, como relevante, e por isso sua ausência não é percebida como problema.

Sob esse ponto de vista, o processo de profissionalização dessas professoras pressupõe a posse de um capital pedagógico marcado pelo trabalho individual e pela importância central da transmissão de conteúdos no exercício da docência. Embora sua trajetória de aderência à profissão e de formação, analisada anteriormente, aponte para o reconhecimento da necessidade de inovação no que tange às práticas pedagógicas, suas experiências de socialização profissional, ao que parece, não lhes forneceram subsídios para efetivá-la no contexto específico da Escola da Ladeira. Possuidoras de um *habitus* profissional que lhes possibilita agir cotidianamente de forma individualizada, essas professoras não sentiriam a necessidade de transgredir e atuariam num campo que não lhes incentivaria a isso.

### 4.3 Sentidos impressos à docência

*“O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interacção entre professores e alunos, mas também porque estes actores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida.” (Sacristán, 2008, p.66)*

Para além das atividades cotidianas das professoras, suas narrativas expressam aquilo que pensam e sentem a respeito de seu fazer. Marcada por um lócus específico de atuação, a docência é, para esse grupo, também abalizada por um contexto mais amplo que ajuda a imprimir sentidos à profissão. No espaço específico da Escola da Ladeira, em que a docência aparece marcada pela aderência à profissão e por práticas controladas de forma centralizada, em contraste aparente com a valorização dada ao estudo e com um ideal de inovação e liberdade de ação, importa-nos apreender que sentidos são atribuídos à atividade por suas professoras. Compreender o que pensam e como percebem sua tarefa e sua profissão nos aproximaria dos caminhos de sua profissionalização na medida em que nos ajudaria a perceber as possibilidades construídas por elas para irem além do quadro exposto, concreto, em direção ao idealizado.

Vivendo um momento caracterizado por Nóvoa (2009, p.48) como de *transbordamento*<sup>35</sup> da escola no que tange às missões que lhe são propostas, o professor se veria numa conjuntura de desvalorização e, para alguns, de desprofissionalização de sua função, passando pela mudança radical relativa a sua imagem social.

Segundo Oliveira (2004, p.13)

Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

---

<sup>35</sup> Nóvoa (2009, p.48) afirma que a escola se desenvolveu num processo de constante *transbordamento* na medida em que foi assumindo, durante o último século, uma série de missões e de conteúdos, desdobrados em uma infinidade de tarefas que vão desde a instrução à educação para a cidadania, do intelecto às emoções e comportamentos, de um currículo mínimo a um “saco curricular” que integra todos dos conteúdos possíveis, dentre outros aspectos.

As narrativas empreendidas pelas professoras da Escola da Ladeira deixam transparecer que suas impressões e os sentidos que imprimem à docência estão sintonizados com o contexto social no qual ela é exercida. Destaque-se, por exemplo, que em todas as falas um sentimento é expresso de forma constante: o incômodo causado pelo descaso das famílias com relação à escola e a transferência de papéis de uma instituição para outra. Esse corpo docente é unânime em afirmar que sua função vai além da transmissão de saberes e conteúdos e, ao mesmo tempo, em questionar essa delegação de funções – esse *transbordamento* (NÓVOA, *op. cit.*) – como prejudiciais ao cumprimento de sua tarefa.

*A escola fica sendo um suporte. Eu acho que estão invertendo os papéis. Ao invés de ser primeiro a família e depois a escola, a família está colocando a escola em primeiro lugar. Como se a escola fosse formar, dar tudo, mas a escola deveria completar o que vem de casa. Os pais, em geral, alegam falta de tempo... só se lembram [da escola] na hora de maus resultados e querem saber o porquê, mas lá, eles não fazem a parte deles. A escola tem que ser tudo, perceber que a criança não está bem e temos que chamá-los pra falar sobre isso, porque eles não percebem, às vezes os pais não conhecem os filhos que têm. (Assuemir)*

*...a família, eu acho que está com muito pouco tempo pra se envolver o quanto deveria, pra acompanhar mesmo o dia a dia dos filhos. Tem aluno que não faz o dever, eu vejo professor que fica reclamando. Mas realmente a família não está nem aí. Não fica em cima, diz que não tem tempo. É complicado. (...) A família hoje quer que o professor faça o trabalho dela. (...) Eu acho que nós temos que transmitir conhecimento, cidadania, mas tem coisas que partem da família. Estão cada vez mais querendo que a escola cumpra um papel que na verdade não estão conseguindo cumprir. (Elizabeth)*

As falas das professoras deixam transparecer uma crítica direta à demissão dos pais no que tange à trajetória escolar dos filhos e, ainda, às repercussões que isso traz para o trabalho pedagógico e para a escola de forma geral, denunciando certa angústica causada por esse quadro. Ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel na formação dos alunos que ali estudam, apontam a ausência da família como o maior problema enfrentado na instituição. Em várias narrativas, as professoras comparam o descaso que percebem, hoje, das famílias com relação à escola com sua própria experiência como estudantes. Conforme assinalamos no capítulo 3, todas declaram o apoio e a cobrança da família em sua vida escolar. Mesmo aquelas que afirmaram não terem sido “boas alunas”, e precisarem de um grande esforço para darem conta de sua escolaridade, afirmam a presença dos pais

e sua cobrança constante como essenciais para seu êxito. Envoltas por uma imagem de família ideal, ao que parece, não perceberiam o mesmo com os alunos que hoje atendem.

Ao falar de sua trajetória escolar, **Tião** relembra a importância dada por seus pais aos estudos e o incentivo que recebia constantemente. Segundo ele, foi essa motivação que o levou a desenvolver o gosto pelos estudos e a buscar um curso de graduação na área de Educação, mesmo tendo que lançar mão de uma faculdade privada.

Ao discutir o processo de profissionalização docente nos países latino-americanos, Fanfani (2007) afirma que, em geral, a sociedade tende a exigir mais da escola do que ela pode cumprir. Essa multiplicidade de funções, por vezes contraditórias, levaria a um sentimento de descrédito por parte da sociedade, que deixaria de confiar na instituição, e a uma sensação de mal-estar por parte dos professores, que perceberiam não corresponder a tais exigências. Embora sua análise diga respeito, em especial, à escola pública, quadro semelhante é desenhado nas narrativas das professoras da Escola da Ladeira que, tendo aderido à profissão, vivem a docência nessa instituição marcada pela distância da família e por exigências constantes tanto por parte dos pais quanto por parte da direção.

No ideário que permeia esse corpo docente, é característica dessa instituição a qualidade de ensino. Conforme analisamos, tal qualidade é identificada com a transmissão de conteúdos. Referindo-nos novamente à análise empreendida por Formosinho (2009), poderíamos afirmar que lidamos atualmente com uma escola de massas, heterogênea em sua natureza, cuja proposta é atender a todos. Seria compreensível, então, que essas professoras esperassem contar com a presença dos pais de forma ativa, procurando auxiliar na apreensão desses conteúdos. Ao contrário, contudo, o que elas percebem é uma distância dessa família e, ao mesmo tempo, a cobrança de que a escola dê conta sozinha da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

Uma das professoras chega a se referir à instituição escolar como um “depósito de crianças”. Para **Elaine**, os pais não veem essa escola como um lugar de aprendizagem e de desenvolvimento, mas como aquele em que o filho ou filha pode ficar enquanto trabalham. Embora afirme que há exceções, sua fala condiz com a de todas as outras professoras, enfatizando a ausência da família e sua falta de apoio às exigências escolares. Vale ressaltar que tratamos aqui de uma

instituição que atende à classe média baixa, ou seja, aos setores mais populares, inseridos no mercado de trabalho, que entendem que estar numa escola privada é um diferencial para seus filhos. Conforme apontamos no capítulo 2<sup>36</sup>, os pais valorizam, nesta instituição, não apenas a qualidade do ensino – o que demonstra esperarem que ela propicie a apreensão de conteúdos por parte de seus filhos – mas também a exigência que a escola mantém sobre os alunos, inclusive no que tange ao comportamento e à disciplina. Nesse sentido, seria compreensível, ao menos *a priori*, uma certa responsabilização das famílias com relação à escola, na medida em que pagam para que seus filhos tenham aquilo que consideram o melhor, dentro das suas possibilidades.

Tanto a família quanto a escola têm sofrido mudanças em sua esfera de atuação no que tange à socialização das novas gerações. Se antes os papéis eram bem delimitados, hoje as fronteiras são menos nítidas, e um acréscimo de tarefas é sentido em ambos os espaços. Assim, se a escola sente que tem que desempenhar funções do foro familiar, “também a família realiza agora tarefas que tradicionalmente não executava, designadamente, no acompanhamento dos trajectos escolares dos filhos” (DIOGO, 2010, p.85).

Em estudo desenvolvido a respeito das relações estabelecidas entre famílias provenientes de setores mais populares da sociedade e a escola, Thin (2006) afirma que há uma distância estabelecida entre essas instituições na medida em que ambas possuem lógicas socializadoras distintas. Aspectos relacionados à comunicação, à autoridade e ao uso do tempo, por exemplo, são diferenciados nas duas instituições, gerando tensões e expectativas frustradas de ambas as partes. Diante do processo de escolarização, as práticas familiares advindas dos setores mais populares são sempre “maneiras de se apropriar da situação escolar” (THIN, *op. cit.*, p.222). Assim, os pais que possuem menos saberes relacionados à pedagogia e à forma escolar seriam aqueles que mais se manteriam à distância e, ao mesmo tempo, os que mais exigiriam dos professores resultados relacionados à aprendizagem de seus filhos. Em contrapartida, seriam os mais incitados a participar da vida escolar dos filhos.

Exatamente por reconhecerem e legitimarem o papel social que a escola possui na formação de seus filhos, as famílias manteriam uma relação de

---

<sup>36</sup> Dados aferidos a partir do questionário aplicado aos pais dos alunos de 6º, 7º e 8º anos (anexo 8.3).

ambivalência com essa instituição: mesmo confiando no que acreditam ser bom e, acima de tudo, necessário, e creditando a competência profissional dos professores, desconfiam de práticas que se distanciam de seu ideário ou ainda que vão de encontro àquelas mantidas na família. Nem aceitação nem submissão, a relação das famílias de setores populares com a escola revelaria uma anuência e uma recusa do jogo escolar.

As práticas das famílias populares ante a escola devem ser vistas como práticas de apropriação, o mais das vezes heterodoxas, da situação escolar que elas não podem contornar. Constrangidas a “fazer com” a escola e a escolarização, as famílias populares as apropriam segundo suas próprias lógicas, suas próprias visões de escolaridade e de educação. (THIN, *op. cit.*, p.223)

Analisadas sob esse prisma, e sem qualquer pretensão de exaurir o assunto, seria possível perceber a angústia expressa pelas professoras como resultado de uma relação tensa entre instituições que, de formas distintas, trabalham na socialização de crianças e jovens, filhos e alunos ao mesmo tempo. E, na Escola da Ladeira, ainda marcada pelo espaço privado. Se a escola espera uma participação mais efetiva e um maior envolvimento dos pais no percurso escolar dos alunos/filhos, a família também espera que a escola dê conta da aprendizagem dos conteúdos e, ainda, oriente a conduta de seus filhos/alunos.

Caberia pensar, então, qual é o espaço aberto, na instituição, para o diálogo e a negociação entre essas duas instâncias. De acordo com as professoras, os pais só comparecem (quando comparecem...) à escola se chamados, e raramente participam das reuniões de turma. E, na sua percepção, isso caracterizaria uma falta grave. Seria importante perceber, ainda, que a questão a ser discutida talvez não seja propriamente a presença ou não dos pais, mas o papel de ambas as instituições na sociedade contemporânea e, de forma especial, no desenvolvimento dos alunos e filhos desse grupo.

As falas demonstram, ainda, que embora as observações e os relatos apontem para práticas conteudistas e memorísticas, o ideário desse corpo docente está permeado por uma visão mais ampla da atividade pedagógica. Para além de uma racionalidade técnico-instrumental, necessária à transmissão de conhecimentos, as professoras anunciam a valorização do aspecto humano de sua função e, ainda, de um viés político que a permeia.

*Primeiro, o professor tem que ser bastante flexível. Tem que entender todo mundo. Hoje além de ensinar, a gente educa e dá conselho, dá ideia. Então a gente não só dá a matéria e vai embora. O professor não é robô, tem que ter sentimento, tem que estar aberto pra ouvir, tem que tentar fazer com que o aluno te veja como um amigo. Se te vê como um amigo, ele vai se aproximar mais de você, vai te entender mais, e quando precisar que ele se comporte, ou que entenda o seu lado, você vai conseguir a compreensão dele... (Tião)*

*...o papel da escola na sociedade hoje é o papel que a família tinha que fazer... eu tenho que ensinar ética, que eles não têm... responsabilidade, que eles não têm... saber correr atrás de um objetivo, que aí eles vão estudar. O papel do professor hoje não é mais ensinar geometria, não é mais nada disso... ele até vai tentar fazer isso, vai tentar chegar até ele e mostrar o que que é... mas você vai exigir mais o comportamento que ele tem que ter na sociedade, que ele não tem. (Marilza)*

*...eu prezo muito essa coisa de que eles, apesar de serem indivíduos, eles vivem numa sociedade e que a gente tem regras que a gente tem que seguir... essa coisa do respeito... (Dulcineia)*

*Que ele tem que respeitar o colega e qualquer pessoa, seja ela quem for. Usar o "por favor", serem educados uns com os outros. O adolescente tem essas coisas, mas eu lembro a eles o bullying e peço que respeitem as diferenças. Vamos ter respeito com o que o outro é... Cada um na sua... Respeitar todas as diversidades culturais. Não cobrar que sejam iguais a você. (Elizabeth)*

Os trechos acima exemplificam essa preocupação. Ao mesmo tempo que a prática cotidiana está voltada para a transmissão e apreensão de conteúdos, essas professoras carregam, em seu ideário, a percepção de que a docência vai além disso. Características como flexibilidade e amizade, e o cuidado com a socialização dos alunos e sua formação ética e cidadã permeiam os sentidos que elas imprimem à sua profissão.

De acordo com Fanfani (*op. cit.*), os aspectos técnico-instrumental, humano e político são componentes da profissionalização docente. O autor afirma que “las tres dimensiones de este oficio deben encontrar una nueva articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual” (FANFANI, *op. cit.*, p.350). Neste sentido, uma combinação renovadora de componentes da profissão, da vocação (entendida como elemento passível de desenvolvimento) e da politização possibilitariam avançar em direção à profissionalização desse corpo docente.

O sentido vocacional atribuído à função docente mais uma vez é retomado e identificado com o aspecto humano, inerente à profissão, preconizado pelas

professoras da Escola da Ladeira como motivo para a escolha da profissão. Seria possível afirmarmos que ele se alia ao processo de profissionalização docente quando entendido como característica inerente a essa tarefa, e não apenas como atributo individual ou entendido como missão ou dom. De acordo com Tardif (2005), a profissão docente é, antes de tudo, uma atividade relacional. Isso implica dizer que é um trabalho exercido sobre o outro e, nesse sentido, não prescinde nunca da presença e do diálogo com esse outro. O aspecto humano dessa atividade é passível, então, de aprendizagem e desenvolvimento.

Tendo como referência as práticas observadas e narradas pelas professoras, bem como as ideias expressas a respeito de sua atividade, seria possível enunciarmos, numa primeira análise, certa contradição entre o que esse corpo docente pensa e aquilo que efetivamente faz. Contudo, diante do quadro exposto, propomos uma análise que supere a ideia de contradição. Na constituição de seu capital pedagógico, as professoras transitam entre o que esperam e aquilo que podem fazer ou conseguir num campo específico de atuação.

Para isso, retomamos as narrativas, que nos permitiriam perceber como tais professoras têm um ideário marcado por elementos adquiridos em seu processo de formação e, ainda, em suas experiências como alunas e como professoras, nesta e em outras instituições. As trajetórias desse corpo docente, marcadas por singularidades e, ao mesmo tempo, por convergências, favoreceria a construção de impressões e expectativas que transcendem seu lócus de atuação sendo, contudo, marcadas por ele. Tendo este pano de fundo, poderíamos afirmar que não há contradição entre o que fazem e dizem, mas, sim, uma tentativa de adaptação daquilo que pensam ao campo no qual transitam.

O capital pedagógico, entendido como moeda de troca para a ação nesse campo específico, possibilitaria a essas professoras criar expectativas baseadas num contexto mais amplo de atuação profissional e, ainda assim, agir de acordo com um *habitus* profissional construído (e em construção...), dentre outras coisas, a partir das perspectivas estabelecidas pela instituição. É na convergência entre os diferentes campos de atuação, suas trajetórias biográficas e profissionais, e o contexto social mais amplo que vão se constituindo os sentidos dados a sua tarefa, nem sempre coerentes com ações ou expectativas.