

4. Escola, mercado educacional? A imagem da rede.

“À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes.” (Oliveira e Assunção, 2009, p. 354-355)

A regulação do ensino fundamental e o crescimento do ensino médio criaram um próspero mercado para a iniciativa privada e incentivou a expansão das redes privadas de ensino, principalmente destinadas às classes C e D. Na perspectiva de Souza e Lamounier (2010), a ampliação do mercado de trabalho e a elevação de renda do trabalhador brasileiro fez surgir uma “nova classe média”, da qual fazem parte os trabalhadores da antiga Classe C, pertencentes aos setores populares da sociedade.

Essa nova configuração social teve um aumento do poder de compra, maior acesso aos bens de consumo (casa própria, carro, celular, etc.) – símbolos de *status* das camadas médias e altas –, e com isso almejaram melhor educação para seus filhos. Com o objetivo de oportunizar uma educação de qualidade a seus filhos, delegam a esse tipo de instituição uma melhor formação que lhes assegure maior ascensão social.

Esta classe batalhadora, como afirma Jessé de Souza (2010), caracteriza-se como uma classe social com baixa incorporação dos capitais impessoais mais importantes da sociedade moderna, capital econômico e capital cultural, o que explica seu não pertencimento à tradicional classe média.

Para o Presidente do SINPRO-Rio, “a maioria das escolas privadas para se manter no mercado precisa atender às expectativas, a família coloca o filho numa escola, por exemplo, de alfabetização e já no fundamental I, ela quer saber qual o resultado da escola no ENEM.”

O movimento deste tipo de família – a busca por uma escola considerada de “qualidade” – favorece, contudo, o desenvolvimento de um mercado educacional que não para de crescer.

Segundo Quêdo (2010), os colégios dessa rede de ensino, distribuídos por diferentes bairros da cidade, são em sua maioria adquiridos em função da falência

de escolas familiares que não conseguiram se manter no mercado educacional, por questões financeiras e/ou administrativas, em função da desigualdade concorrencial com as redes de ensino melhor equipadas do ponto de vista de recursos administrativos e gerenciais, somados ao convênio com grupos educacionais de grande porte, que oferecem suporte às instituições públicas e privadas de ensino.

Esse tipo de escola cobra baixas mensalidades em relação às escolas privadas destinadas às camadas mais altas da sociedade. A mensalidade do 1º ao 5º anos do ensino fundamental fica na faixa de R\$ 240,99 (duzentos e quarenta reais e noventa e nove centavos), como pode ser verificado na tabela 5. Deve-se considerar, no entanto, que este valor ainda pode sofrer uma redução considerável, pelo fato do colégio ofertar bolsas de estudos às famílias de baixa renda e desconto para as famílias que têm mais de um filho matriculado no colégio.

Tabela 5:

TABELA DE MENSALIDADES DO ANO LETIVO DE 2012				
CURSOS	ANUIDADE 2012	Matrículas efetuadas até Dezembro de 2011		
		13 PARCELAS Valor cheio	1ª PARCELA PROMOCIONAL MATRÍCULAS 2011	+ 12 PARCELAS (com desconto)
EDUCAÇÃO INFANTIL	4.669,00	359,15	292,00	292,30
1º ao 5º ano do ENSINO FUNDAMENTAL	4.075,00	313,46	225,39	239,95
6º ao 9º ano do ENSINO FUNDAMENTAL	5.425,00	417,23	302,45	347,40
1ª e 2ª séries do ENSINO MÉDIO	6.126,00	471,00	348,95	392,00
3ª séries do ENSINO MÉDIO	6.178,00	475,23	350,37	396,65

Fonte: Tabela de Mensalidades do Colégio Nómos, RJ. Ano: 2011/2012.

É importante enfatizar, que há variações no valor das mensalidades em virtude da localização do colégio e do público atendido. Esta tabela refere-se a este colégio, Colégio Nómos, localizado num bairro da zona norte do Rio de Janeiro. As unidades da rede localizadas em bairros como Freguesia, Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes, têm o valor da mensalidade diferenciado e adequado à realidade financeira do público escolar.

Esta rede privada adota as regras do mercado para gerir a educação, equipada com gráficas e apostilas próprias visando construir um padrão unificado

de ensino, com controle sobre os *rankings*, nas avaliações do ENEM e do vestibular.

O ambiente de trabalho neste colégio se assemelha mais a um estabelecimento empresarial, que precisa dar lucro, com estratégias operacionais muito bem demarcadas para atender às exigências do mercado. No próprio discurso do seu criador, diretor geral da rede, a terminologia utilizada é específica do mercado empresarial:

Nós somos o **maior grupo** com o maior segmento da educação infantil até o ensino médio. Prá você ter uma **ideia da minha ousadia**, eu chamo de ousadia **porque eu ganhei** (...) na escola.

Nós temos um **departamento comercial**, ou seja, todas as cantinas, malharia pertencem ao **grupo**, não a escola porque a escola não pode ser comércio. Então nós criamos várias empresas pequenas com a participação do meu filho e meus sobrinhos. Eu tenho vários parentes trabalhando na minha **empresa**. Então resolvemos criar o **departamento comercial** e nós **vendemos tudo, tudo que o aluno utiliza a gente fornece e com facilidades**. Por exemplo, o pai não precisa andar de papelaria em papelaria buscando a lista. Eu tenho uma listagem recebe a lista **paga em dez vezes** é uma facilidade.

(Grifos da autora)

É visível a perspectiva mercadológica deste estabelecimento de ensino, embora afirme que a escola não é comércio, ela é regida pelas regras de mercado. Aliás, um mercado bastante próspero e competitivo, o mercado educacional. Segundo Romualdo Oliveira (2009), com a globalização o setor financeiro assumiu a hegemonia na educação privada no país.

Este autor identifica algumas consequências da globalização para a educação, tais como: as discussões acerca de uma educação voltada para o trabalho; a introdução das novas tecnologias no processo educativo, por meio de *softwares* educativos e ampliação de cursos oferecidos a distância; e, por fim, a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, o que vem desencadeando uma crescente comercialização do setor.

Como afirma Fridman (2000), as transformações trazidas pela pós-modernidade não são percebidas somente na esfera da cultura e da economia, mas afeta outros campos, como, da educação, da filosofia, das artes, da política, etc.

Esse modelo empresarial do estabelecimento de ensino, no ‘molde’ do neoliberalismo, põe fim ao plano de carreira, à estabilidade, à organização

sindical, ao trabalho coletivo, e coloca em evidência a competitividade, a fragmentação das relações pessoais, a organicidade da produção e o estímulo ao individualismo e ao mérito pessoal.

Esta rede de ensino se associou a grandes grupos educacionais que estão no mercado há alguns anos, esta parceria alavancou ainda mais o ritmo de expansão numa perspectiva claramente empresarial. Como afirma Romualdo Oliveira:

Estas dimensões evidenciam um processo muito mais amplo de transformação do setor educacional em atividade mercantil. Da mesma forma, tal transformação é mundial, representando claramente uma das dimensões da globalização. As áreas em que isso ocorre vão da oferta direta de cursos, presenciais e a distância, à produção de materiais instrucionais, na forma de livros, apostilas e *softwares*, às empresas de avaliação, ou, mais precisamente, de medida em larga escala, às consultorias empresariais na área e até mesmo à ação de consultores do meio empresarial que assessoram tanto a inserção de empresas educacionais no mercado financeiro, quanto direcionam investimentos de recursos para a educação. São facetas de acentuada transformação do panorama educacional em escala mundial. (2009, p.752-753)

Stephen Ball também evidencia que:

Cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos. [...] Os serviços de educação não passam de mais uma oportunidade de negócios, sem especificidade particular. Valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de métodos padronizados de mensuração e de controle. (2004, p. 1112)

O cotidiano das professoras está submetido aos dispositivos de regulação no cumprimento de prazos e de controle da prática docente, uma prática extremamente vigiada e subordinada a uma metodologia extremamente prescritiva, orientada por manuais pedagógicos.

As professoras precisam cumprir rigorosamente todas as datas determinadas pelo colégio para realização das atividades presenciais e *online*; seguir os manuais pedagógicos que são utilizados em toda a rede; corrigir atividades dos alunos *online* e presenciais; utilizar o portal de acesso aos projetos educativos produzidos em parcerias com grupos educacionais diariamente, e são premiados por isso.

As anotações do meu diário de campo registram:

A premiação pelo número de acessos ao portal³⁴ é discriminada num pôster, preso no quadro de avisos da sala de professores, com a foto da professora e um número que indica a quantidade de vezes que ela acessou o portal naquele mês, onde se lê a frase “Campeã de acessos ao Portal no mês de setembro – 3.000 acessos”. Logo abaixo, o *ranking* com a classificação das demais professoras, em ordem decrescente, certamente, vistas como menos competentes e compromissadas. (Diário de Campo: 01 ago. 2011)

Segundo Canário:

[...] a existência de uma intensificação da regulação de controle, como manifestação de uma perda de confiança das autoridades escolares na capacidade auto-reguladora dos professores, enquanto grupo profissional, e, por extensão, nas suas preocupações éticas e na sua capacidade técnica para melhorar de forma autônoma a qualidade dos seus níveis de desempenho. Registra-se a existência de um sério risco de “desprofissionalização”, e “de perda de autonomia individual e coletiva do pessoal docente”. (2007, p. 145)

Na perspectiva de Nóvoa:

Então, assiste-se a uma queda generalizada do prestígio dos docentes, sobretudo dos professores do ensino primário. Esta situação, que é comum à maioria dos países ocidentais, provoca no seio do corpo docente uma inquietação cujos efeitos não cessaram ainda nos dias atuais. [...] O sentimento de uma “desclassificação da profissão” e de uma “ruptura do equilíbrio sociológico” do corpo docente faz-se sentir um pouco por toda parte. (1991, p. 132)

Esse processo de regulação do trabalho, que se expressa sob a forma de julgamentos, comparações, controle é denominado por Ball (2004; 2005) de tecnologia da *performatividade*. Esse método de medição de desempenho profissional, individual ou coletivo, serve como um parâmetro para medir a produtividade e a qualidade do trabalho, além de ser uma forma de concessão de promoção por mérito, pois, avalia, de forma comparativa, o desempenho profissional e o valor de cada indivíduo na instituição.

No entanto, em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. [...]. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de rankings. O

³⁴ Neste portal, na internet, a professora acessa todos os projetos que deverão ser desenvolvidos pelos alunos durante o mês. A professora precisa acompanhar e avaliar a participação dos alunos diariamente. O número de acessos ao Portal define o comprometimento da professora com o projeto.

desempenho também é monitorado por análises dos pares, visitas locais e inspeções. (Ibid, 2004, p. 548-549)

Segundo Ball, a *performatividade* afeta profundamente a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e do próprio valor. O efeito dessa cultura gera um sentimento de competitividade, classificando os indivíduos de acordo com o desempenho, gerando sentimentos de orgulho, culpa, vergonha, inveja. E, alterando a forma como as relações se estabelecem no interior das instituições, estimulando o individualismo e a competitividade.

No portal da rede, as professoras têm acesso ao conteúdo pedagógico de todos os projetos que são oferecidos pela rede de ensino, em parceria com outros grupos educacionais, que devem ser trabalhados durante todo o ano letivo.

O sistema pedagógico da rede é unificado, todos os alunos de determinado ano, em todas as unidades da rede privada, precisam ser apresentados ao mesmo conteúdo, no mesmo período. Essa unidade da metodologia de ensino é necessária, pois as provas também são unificadas e são igualmente aplicadas a todos os alunos no mesmo dia e hora, utilizando o mesmo sistema de avaliação de um concurso público.

Existe uma fiscalização constante da supervisora educacional no sentido de acompanhar o plano de trabalho oferecido pela Direção de Ensino (DE) junto às professoras, para que cumpram diariamente os conteúdos dos manuais pedagógicos.

Como dizem as professoras, em entrevista:

O tempo é meu maior desafio, **muito trabalho para pouco tempo**, a gente **tem que dar nó em pingo d'água**, são **muitos projetos**, um **grande número de alunos**, muita coisa para fazer e pouco tempo, às vezes não dá tempo da gente dar aquela atenção necessária às crianças, né? (Professora Helena)

Hoje em dia tem **muita cobrança em termos de trabalho**, né? A gente tem **muita cobrança devido ao sistema**, né? Por quê? Porque os alunos fazem prova, você tem as notas para lançar, se você não lançar até aquele dia não vão lançar a sua nota. Então, a cobrança é devido ao sistema, né? **No caso da informática tudo tem um prazo para você entregar**, né? (Professora Betânia)

A necessidade de dar conta de inúmeras tarefas, presenciais e *online*, além das correções de cadernos de aula e de casa, dos manuais de exercícios, dos projetos *online*, associada à fiscalização constante da equipe técnica no cumprimento de prazos e na execução do cronograma (im)posto pelo manual, torna o cotidiano dessas professoras extremamente tenso e com reduzida possibilidade de criação.

Oliveira e Assunção (2009) preconizam que dependendo do modelo de gestão adotado pelos estabelecimentos escolares, pode resultar em práticas que bloqueiam a criatividade dos professores e interferem até mesmo na aprendizagem do aluno.

A intensificação do trabalho docente (HARGREAVES, 1998; MAROY, 2006; OLIVEIRA & ASSUNÇÃO, 2009), fruto do rigor e das constantes cobranças da gestão provoca a degradação do trabalho não só em termos da qualidade da atividade docente, mas também em relação à qualidade do serviço que é produzido. “Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios.” (Oliveira e Assunção, 2009, p. 366).

Na perspectiva de Ball, na intensificação do trabalho:

As interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia. (2004, p. 1117)

O constante sentimento de degradação profissional e o desprestígio que sentem como profissionais acabam desenvolvendo nas professoras mudanças na percepção acerca de si mesmas e no seu valor profissional, que impactam, segundo Goffman (2010), sua *carreira moral*.

Esse mesmo processo é vivenciado por alguns indivíduos que ingressam em instituições totais³⁵, que sofrem um processo de progressivas mudanças nas crenças que têm a respeito de si mesmo e do outro que são significativos para ele,

³⁵ “Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.” (Goffman, 2010; p. 11).

em função das sucessivas humilhações e degradações impostas pelo ambiente fechado da instituição.

A análise de Goffman sobre o ingresso dos *cadetes* na Academia Militar dá exemplo disso:

O novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Ao entrar, é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições. Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua *carreira moral*, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele. (2010, p. 24)

Essas professoras, em função dos dispositivos de controle e regulação da prática docente desenvolvem comportamentos de submissão e o sentimento de incapacidade. Não há nenhum movimento dessas professoras em busca de melhores condições de trabalho, elas permanecem neste estabelecimento de ensino por anos a fio, sem pensar em quaisquer mudanças.

Parece que se aniquilaram neste universo educacional, não conseguem se deslocar para outros ambientes profissionais, tampouco se movem no sentido de estabelecer relações com outros membros do grupo profissional fora do ambiente de trabalho, para além dos muros da escola. Parecem atadas a esta realidade, tal qual *Alice*, no País das Maravilhas³⁶.

Em pesquisas anteriores realizadas por Lelis, Iório e Mesquita (2011) em estabelecimentos privados destinados aos setores populares da sociedade, também ficou evidenciado a falta de estímulo e o desinteresse das professoras de interagirem com outros membros do grupo profissional em distintos espaços coletivos, como universidades, sindicatos, etc., e a desmotivação para dar continuidade à sua formação. Certamente, o confronto com novas ideias, aprendizados, saberes, levará ao questionamento acerca da situação que vivenciam

³⁶ *Alice no País das Maravilhas* é a obra mais conhecida de Lewis Carroll, publicada em 1865. O livro conta a história de uma menina chamada Alice que cai numa toca de coelho que a transporta para um lugar fantástico povoado por inúmeras criaturas comuns às histórias infantis.

nessas instituições e, possivelmente, estimulará uma mudança de atitude frente às adversidades, desestabilizando a *zona de conforto*³⁷ na qual se encontram.

A adesão dessas professoras a esse sistema institucional promove a inculcação dos valores e das normas institucionais.

De acordo com Caria:

Estaremos perante um processo de *subordinação*, por via simbólico-ideológica, se tendencialmente o grupo não tiver controlo sobre o modo como se pensa e como avalia os resultados e os fins do seu trabalho [...]. Se o grupo tendencialmente não tem controlo sobre o contexto organizacional que envolve o trabalho, então poderemos dizer que estamos em presença de um processo de *subordinação*, por via burocrática-política. (2000, p. 218-219)

A prática das professoras sofre uma vigilância constante. Semanalmente, a equipe técnica acompanha a aplicação do conteúdo do manual e cobra a correção de cadernos, apostilas e das atividades *online*, tudo é fiscalizado, inclusive o uso adequado do uniforme.

Fazendo alusão ao *Panóptico de Bentham*³⁸ utilizado por Foucault (2011), uma figura associada à vigilância constante, com o objetivo de assegurar o funcionamento do poder, esse colégio apresenta essa mesma estrutura.

O sentimento é de uma liberdade vigiada, na realidade o que observamos é que tudo e todos são observados constantemente, existe um dispositivo organizacional de total vigilância. Nada passa despercebido aos olhos da gestão. A vigilância parece ser a garantia do cumprimento do dever e das normas.

Ao analisar o efeito da vigilância sobre os indivíduos nas instituições totais, Foucault afirma que:

Quem está submetido a um campo de visibilidade e sabe disso, retoma por sua conta às limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. (2011, p. 192)

³⁷ Na psicologia, a *zona de conforto* é um estado comportamental que não causa nenhum tipo de medo ou risco, a pessoa opera em um nível neutro de ansiedade. Nessa condição, as pessoas permanecem nas situações por acomodação, sem nenhum impulso de mudança, e se mantém sempre no mesmo ciclo pessoal. Ler mais em: BARDWICK, J. M. **Perigo na zona de conforto: Como eliminar o hábito do *entitlement***. 2ª ed., São Paulo: Pioneira, 1998.

³⁸ “O *Panóptico de Bentham* é uma figura arquitetural. Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre, outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. [...] A visibilidade é uma armadilha.” (Foucault, 2011, p. 190)

O controle exercido sobre a prática do professor é um tipo de poder que os submete a um conjunto de instrumentos, de técnicas e procedimentos, que têm a finalidade de garantir o cumprimento das normas do estabelecimento de ensino e corresponder às exigências da rede privada.

Esse sistema de controle e regulação impõe aos professores a autorregulação do trabalho, quanto maior o controle, maior é a necessidade de cumprimento das normas para evitar as punições, no caso deste colégio, a demissão.

No intuito de afrouxar a dinâmica de extrema regulação e controle vivenciada por todos os trabalhadores do colégio, especialmente os professores, a instituição promove alguns encontros festivos durante o ano, com churrasco e roda de samba. Nestas festas, são promovidos bingos e sorteios de prêmios.

Estes momentos podem ser associados a um *oásis* no deserto de cobranças permanentes e vigilância do trabalho. São instantes de relaxamento, que amenizam o estresse cotidiano e promovem nos trabalhadores um sentimento de bem-estar, sentimento este que adormece a sensação de hostilidade do ambiente de trabalho. No retorno à sua rotina, poucos questionam o clima de rigor e (o)pressão que vivenciam no dia-a-dia da escola após estas festividades.

É uma relação elástica, em que puxam até quase arrebentar, numa rotina exaustiva e tensa, e nos momentos comemorativos afrouxam, propiciando um clima de relaxamento e alegria, criando um momento onírico para amenizar as tensões do cotidiano escolar.

Numa perspectiva bem semelhante ao mercado empresarial, que também cria momentos de festas e de congregação do grupo como estratégia para aumentar a produtividade da equipe e amenizar as tensões cotidianas do trabalhador.

4.1. Uniforme: iguala ou hierarquiza?

“Devido à alta proximidade com o usuário, o vestuário incorpora valores e simbolismos. Por isso, é um elemento propício para revelar as tramas e nuances do mundo social.” (Farias, 2010, p. 282)

As professoras, literalmente, “vestem a camisa do colégio”. Exige-se o uso da camisa azul marinho de manga, calça jeans escuro e tênis preto ou branco.

Mesmo no calor extremo do verão do Rio de Janeiro não é possível usar saias, ou bermudas, ou sandálias.

A anotação em meu diário de campo evidencia o desconforto de uma professora com o uniforme. No dia 16 set. 2011, ao chegar à sala de professores, a professora Margareth falou:

Eu queria tanto me maquiar como você, a gente fica com outra cara, né? Mas, aqui, eu **não tenho vontade de me arrumar**, de usar maquiagem, com esse uniforme parecemos umas *smurfetes*³⁹, uns *pôneis malditos*⁴⁰. [...]

O desabafo desta professora mostra a insatisfação com a uniformização, que iguala, mas também descaracteriza, despersonaliza, priva a individualidade.

Na pesquisa realizada por Farias (2010) sobre o uso de uniformes nas empresas, ficou evidenciado que a adoção dos uniformes está ligada ao signo de submissão. Ao vestir o uniforme os trabalhadores incorporam uma *persona*⁴¹ que os move a agir de acordo com as exigências e as normas institucionais.

Vestir o uniforme é corporificar acordos e lembrar a todo instante os compromissos assumidos [...]. As roupas comportam rico potencial de análise, por serem objetos centrais à experiência humana, revestirem o corpo, acompanham a trajetória profissional, e participarem de momentos tristes e felizes, de tensão e emoção. Isso torna o uniforme muito significativo, atuando como uma espécie de “segunda pele”. Porém, não uma pele fixa, mas em contínua mutação, que abriga uma diversidade de sensações e sentimentos, acumulando experiências e carregando traços de uma memória individual e coletiva. Devido à alta proximidade com o usuário, o vestuário incorpora valores e simbolismos. Por isso, é um elemento propício para revelar as tramas e nuances do mundo social. (Ibid, p.282)

O uniforme nesta perspectiva se torna um instrumento que induz à internalização de regras, conduzindo a uma conduta institucionalizada. O trabalhador incorpora os valores da empresa e, muitas vezes, passa a se identificar com eles. Ao mesmo tempo, na vida comunitária, o fato de andar uniformizado identifica o indivíduo com a instituição, seu comportamento e suas atitudes refletirão não só na sua vida privada, mas também a nível institucional.

³⁹ São pequenas criaturas azuis, que vivem em casas em forma de cogumelo, numa aldeia escondida no meio da floresta. Desenho infantil exibido pela mídia televisiva.

⁴⁰ Em alusão à propaganda da Nissan exibida em rede nacional no ano de 2011, com pôneis azuis.

⁴¹ Ver em: MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção do eu. In: _____. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 367- 397.

Mas, neste colégio, o uniforme não é usado por todos os professores, ele também traduz a hierarquia que existe entre os vários segmentos de ensino. Há uma clara distinção entre esses do 1º ao 5º ano do EF1 e os demais, do EF2 e EM. Os últimos não são obrigados a usar o uniforme, é exigido apenas o uso de jalecos brancos. Inclusive, um fato marcante no relato da professora de inglês, Doralice, em uma de nossas conversas na sala de professores, foi sua alegria em poder usar o uniforme das professoras do EF1 no ano de 2011.

Essa professora até 2010 também lecionava em turmas do EF2 e EM, e em 2011 assumiu apenas as turmas do EF1 e da educação infantil. Com esta mudança deu-se também a substituição do jaleco pelo uniforme, o que trouxe orgulho para esta professora e o sentimento de pertencimento a seus pares do EF1.

Segundo a professora Doralice:

Desde que eu **comecei a usar a camisa**, vestir a camisa, como dizem as colegas, ficou melhor. Eu agora me **sinto mesmo parte desse grupo**.

Essa mesma hierarquização é percebida também na estrutura física do espaço escolar. De acordo com o segmento de origem do professor, há mudança na forma como se constitui o espaço físico do colégio.

4.2. O espaço escolar: do visível ao oculto no discurso institucional

“O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o *modelo* presente da vida socialmente dominante.” (Debord, 1997, p. 09)

Os fatos em nossas vidas, nossas lembranças, estão sempre impregnados por sentimentos. Ao nos remetermos às nossas lembranças, nos conectamos não só com as pessoas, mas com o espaço físico onde tudo aconteceu, percebemos as cores, os cheiros, os sabores, enfim, inúmeros sentimentos afloram em nosso ser.

Quando falamos da nossa escola, pensamos logo no prédio da escola, na cor da sala de aula, no tamanho do pátio, no local em que nos sentávamos, inúmeros sentimentos são despertados neste momento. O espaço físico não é só traduzido por sua concretude, por tijolos e areia, mas está impregnado de emoção.

Ao lembrar a minha escola nos primeiros anos do primário, um turbilhão de sentimentos é evocado em minha mente. Lembro-me com nitidez do jardim sempre florido, do cheiro da *dama da noite* na primavera, da escada que subia diariamente para chegar à minha sala de aula, das mesas de madeira enfileiradas, do imenso refeitório onde lanchávamos, do cheiro e do sabor da refeição. Aos olhos de uma menina, tudo tinha uma dimensão muito grande.

Para Antonio Frago e Agustín Escolano:

Todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. (1998, p. 78)

Na perspectiva de Madalena Freire:

O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis, ...) e organização (dos materiais, ...) a nossa maneira de viver esta relação. (1994, p. 96)

Nesse sentido, o espaço físico da escola além de traduzir o clima, a cultura da escola, o tipo de arquitetura, ele também mobiliza sentimentos, lembranças e um tipo de aprendizagem que não está escrito nos livros e nos cadernos.

A disposição dos espaços pode ser considerada um elemento do currículo que, muitas vezes, está invisível, oculto (FRAGO e ESCOLANO, 1998), mas influencia toda a dinâmica da instituição e influencia também o processo de aprendizagem, de criação, e as relações que se estabelecem entre adultos e crianças. “(...) Essa tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos.” (Ibid, p. 63)

Na perspectiva desses autores, a arquitetura escolar pode ser considerada um programa educador, sua localização e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus próprios elementos

simbólicos e a decoração externa e interna expressa valores culturais e pedagógicos.

Neste colégio, os ambientes são diferenciados de acordo com o segmento de ensino, o tamanho das salas, o posicionamento, a cor dos ambientes, a posição dos objetos, as condições do mobiliário, tudo isso transmite os valores e as hierarquias da instituição.

Para Vinão-Frago:

La disposición interna de las zonas edificadas, junto con la distribución y usos asignados a las distintas dependencias, constituirían el siguiente aspecto a analizar. Su existencia o inexistencia, su disposición y relaciones, reflejan la importancia, naturaleza y características de la función o actividad correspondiente ya se trate del despacho de La dirección, de la sala de alumnos o la de visitas, La capilla, el gimnasio o los aseos. Un análisis de este tipo mostraría, además, el predominio o no, en dicha disposición, de criterios de visibilidad y control o el peso de la tendencia a la fragmentación y diferenciación o de los espacios compartidos y de encuentro. (1995; p. 70)

A distinção do espaço que é oferecido a cada segmento é imediatamente percebida ao entrarmos no colégio, onde se destaca o prédio destinado ao ensino médio e segundo segmento do ensino fundamental. Este prédio passou por reformas recentemente, como diria Guy Debord é a própria expressão da sociedade do espetáculo⁴². As salas de aula são amplas e iluminadas, estão localizadas na entrada do prédio, possuem um mobiliário mais novo do que as dos demais segmentos, EF1 e EI. As salas da equipe técnica possuem portas de vidro e os banheiros também foram reformados e azulejados. O piso do chão é novo. A secretaria escolar, a sala de ponto e a recepção, na entrada do prédio, também possuem portas de vidro, funcionários uniformizados, simpáticos e atenciosos.

O espaço físico do primeiro segmento do ensino fundamental é bem distinto do que descrevemos do prédio acima. O prédio não passou pela mesma reforma. As salas de aula são pequenas, com um grande número de carteiras, mobiliário antigo e pouca iluminação. O prédio está localizado nos fundos do colégio, numa área acimentada e sem cor. Os banheiros não são azulejados e as louças são bem antigas. É um ambiente frio, sem nenhuma área verde, em tom cinza claro.

⁴² Ler sobre este assunto em: DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**: Comentários sobre a Sociedade do Espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

Somado a isso, a estrutura física da escola não é nada acolhedora e legítima, na realidade, a austeridade da gestão. Frago e Escolano (1998) afirmam que, o espaço não é uma categoria abstrata, mas ao contrário, está impregnada de significados e de simbolismos, que impactam o processo de aprendizagem e subjaz o discurso instituído pelo estabelecimento de ensino.

A sala de professores é outro espaço que segue o padrão hierárquico da instituição. A sala de professores do EF2 e EM tem bebedouro elétrico com garrafão de água mineral, a porta de vidro fumê, o ar condicionado é novo (*springer*), o mobiliário também, e é restrita aos professores destes segmentos de ensino.

No entanto a sala de professores do EF1 é antiga, as paredes são sujas, com pouca iluminação; o mobiliário é velho e inadequado ao número de professores – que constantemente recorriam às cadeiras plásticas do refeitório –; o banheiro é bem pequeno e escuro, uma das lâmpadas fosforescentes permaneceu o semestre inteiro queimada e, raramente, havia sabonete para limpeza das mãos; a sala não dispunha de bebedouro – as professoras bebiam água nos bebedouros coletivos destinados às crianças e aos funcionários –; o ar condicionado era bem antigo e sem alguns botões – as professoras o ligavam e desligavam na tomada –, o bocal da tomada não tinha espelho; o computador era um modelo antigo, com pouca memória virtual e um serviço de internet extremamente lento, que impedia o acesso das professoras nos poucos horários livres e era utilizado por todos os funcionários que frequentavam a sala de professores.

Fato que também é responsável pelo baixo acesso ao portal por parte de algumas professoras, que se vêem obrigadas a acessá-lo de suas residências para poder acompanhar e corrigir as atividades dos alunos *online*.

Inclusive, a sala de professores do EF1 poderia ter outro nome, sala de funcionários, pois era um espaço comum a todos para as refeições, conversas durante a tarde e o típico cafezinho. Aliás, a presença de outros funcionários não docentes, de enfermeiras a inspetores, era mais frequente do que de professores, que permaneciam na sala apenas no horário de almoço, visto que o horário do recreio era diferenciado para cada turma e não um momento de encontro e interação das professoras nesta sala.

O horário do recreio era de 14 h. às 16 h. A cada vinte minutos uma turma descia para o recreio e a outra voltava para a sala de aula, as professoras não se encontravam neste momento, nem mesmo as outras turmas.

As duas auxiliares de enfermagem, que tinham sua sala dividida com a dos professores, com um acesso comum, na ausência de crianças na enfermaria, permaneciam todo o tempo sentadas nesta sala, conversando ou tentando acessar a internet. Pode-se dizer que a sala de professores do EF1 nessa escola se assemelha, como diz o dito popular, à “Casa da Mãe Joana”. As crianças, por sua vez, também circulavam constantemente por ela, com o intuito de cuidar de algum ferimento ou mal estar.

Geralmente, as professoras do EF2 também almoçavam na sala de professores do EF1, visto que os momentos de maiores interações se estabeleciam no horário do almoço das professoras. Cada qual com sua marmita, ou a quentinha comprada na cantina da escola. Nestes momentos, havia troca de receitas e também o compartilhar da refeição.

A sala de professores da educação infantil é praticamente inexistente. Aliás, o espaço destinado a esse segmento neste colégio merecia uma investigação a parte. Ela foi projetada no subsolo do prédio, num local escuro, com pouca ventilação, salas muito pequenas, com móveis inadequados para esta faixa etária. Embora a entrada tenha sido projetada de frente para a rua, com uma aparência que provoca uma sensação de que o espaço destinado a este segmento segue os padrões esperados e proclamados pelas legislações que regulamentam a EI⁴³.

A sala de professores deste segmento parece um aquário, um espaço pequeno todo envidraçado, fechado, visivelmente adaptado, com uma bancada, onde nunca se viam as professoras. O argumento da equipe técnica era que todo o trabalho com as crianças era desenvolvido na sala de aula, inclusive o lanche, por isso não havia momentos de encontro, ou seja, de socialização entre as professoras da EI.

Nesta perspectiva, o espaço comunica o que está implícito no discurso da instituição e hierarquiza alunos e professores, valorizando uns e desvalorizando outros. Há nestes espaços uma verticalização de poder que determina o valor de cada um naquele território.

Segundo Frago:

[...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam. (2000, p. 99)

Wanderley Quêdo (2010), em entrevista, afirma que a estrutura da sala dos professores traduz a forma como a escola trata o professor, ele afirma:

Quer saber como a escola trata o professor? Vá à sala dos professores e observe a sala dos professores. Tem mais de uma, tem outra, vamos ver como é isso aqui – **é a maneira como ela acha que o professor deve ser tratado**, é, é... *fora do discurso*, o discurso é um, mas a realidade física é outra. Isso é um fato!

(Grifos da autora)

Outro aspecto que evidencia a desvalorização do magistério, que sofreu várias críticas na década de 80, e que já foi abolida em várias escolas, é a forma de tratamento para se referir às professoras, principalmente do primeiro segmento do ensino fundamental e da educação infantil. E, que também sugere a forma como esta escola estabelece uma hierarquização entre os professores dos diferentes segmentos de ensino. As professoras do EF1 são tratadas como **TIAS**.

Há décadas a literatura educacional (NOVAES, 1987; BRUSCHINI & AMADO, 1988; FREIRE, 1997; CARVALHO, 1996) vem discutindo o caráter de desqualificação e desvalorização profissional da mulher-docente ao ser tratada como membro da família da criança, estendendo seu trabalho à esfera doméstica, associando-a à *tia* e despoderando-a de sua profissão.

Carvalho (1996) afirma que, esse é um mecanismo através do qual os saberes profissionais tornam-se não saberes e a sua qualificação faz-se desqualificação.

Todas as professoras do 1º ao 5º anos do ensino fundamental atendiam pelo “título” de *tia*. E, assim, eram tratadas pelas famílias, os alunos e por todos no colégio. Essa mesma “titulação” não era usada para se referir às professoras do EF2 e EM, o que também evidencia o desprestígio com que eram tratadas e a

⁴³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996); Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1999.

valorização que recebiam como profissionais. Elas se auto-identificavam com esta denominação e estimulavam a manutenção desta forma de tratamento.

Reduzida à posição de *tia*, a professora perde seu *status* profissional, aproximando-a da imagem de mulher afetuosa, maternal, cuidadosa, próxima da família da criança. Nesta perspectiva, é clara a desqualificação profissional docente.

Bruschini e Amado (1988), nos seus estudos sobre a mulher e a educação, evidenciaram o processo de desqualificação profissional da mulher no magistério primário e afirmaram que esse tipo de tratamento reafirma o mecanismo de desvalorização da profissão docente.

Paulo Freire (1997), em seu livro “Professora sim, tia não” chamou a atenção para o fato de que reduzir a professora à condição de *tia* é uma armadilha ideológica, pois tenta na realidade adoçar a professora e coibir a sua capacidade de reivindicar seus direitos como profissional do ensino, distanciando-a de um exercício mais crítico da profissão.

4.3. Os Manuais pedagógicos: instrumento de apoio ou instrumentalização do trabalho docente?

“A predisposição dos professores de se demitirem do exercício de uma “autoridade pedagógica” na escolha dos manuais a nível do grupo disciplinar poderá indicar a sua propensão para se subordinarem a autoridades que lhes são exteriores, a verdade é que ela também exprime o reconhecimento da impossibilidade de os professores desempenharem um controlo “profissionalmente credível” sobre a selecção destes instrumentos de trabalho [...]” (Correia e Matos, 2001, p. 148-149)

Historicamente as organizações escolares exerceram algum tipo de controle do ofício docente. Podemos identificar vários mecanismos regulatórios, evidenciados por Vicentini e Lugli (2009), que conferiam menor ou maior autonomia ao trabalho do professor. Controlava-se a frequência, a moralidade dos mestres, os modos de ensinar, a vida privada. A fiscalização e o controle sempre marcaram a profissão docente desde a sua constituição.

Mais uma manobra de regulação utilizada por essa instituição, é a adoção de manuais pedagógicos e *softwares* educativos de grandes grupos educacionais que vêm há algumas décadas invadindo o mercado educacional brasileiro.

Na análise de Luiz Antônio Cunha (2011) sobre as interferências mercadológicas na educação, ele constata que a compra de “pacotes” educacionais de grandes empresas é uma realidade presente no ensino brasileiro.

[...] esses *sistemas* foram assumidos por instituições privadas de educação, compreendendo a compra de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais de grandes empresas, como COC, Objetivo, Positivo e Pitágoras, que incluem aluguel de marca, pelo mecanismo de franquia, avaliação e formação em serviço dos professores. (Ibid, p. 601)

Os manuais pedagógicos produzidos e utilizados por essa rede privada de ensino, com a participação de grandes empresas, não passam por nenhum crivo dos órgãos fiscalizadores⁴⁴ e nem controle prévio para verificação da qualidade pedagógica. Nesta perspectiva, não dispõem das mesmas regras de comercialização dos livros didáticos (CORREIA e MATOS, 2001), tampouco do rigor de programas como o PNLD⁴⁵.

Os manuais pedagógicos, mais do que instrumentos de trabalho são um mecanismo de instrumentalização do trabalho docente. Em que pese esta constatação, as professoras avaliam esses manuais como importantes ferramentas de ensino e atribuem um importante papel na aferição das suas práticas profissionais. A maioria acredita que esses manuais são imprescindíveis ao seu trabalho e à estruturação da aprendizagem dos alunos.

Nas análises de Cunha sobre esses pacotes educacionais ficou evidenciado que:

“[...] são amplamente empregados nas instituições privadas, eles consistem na substituição de livros didáticos por um conjunto de materiais, principalmente publicações consumíveis (apostilas), de modo que cada aula esteja previamente preparada para os professores, bem como as avaliações.” (2011, p. 601)

Uma das professoras deixa bem evidente a sua satisfação com o manual:

⁴⁴ Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE-RJ); Coordenadorias Regionais de Educação (CRES).

⁴⁵ “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.” (Ler mais em <http://portal.mec.gov.br>)

A gente recebe o manual do professor e *vem mastigadinho* tudo que a gente vai dar durante o ano... *todo o conteúdo*, entendeu? *Vem até a matéria que você tem que dar na recuperação*, entendeu? Isso é um adiantado, né? Porque na outra escola quem tinha que fazer isso tudo eram os professores, né? É, aqui a gente trabalha com esse manual, né? E o caderno apoiando, né? (Professora Cibele)

Correia e Matos analisam o impacto desses manuais pedagógicos na regulação do trabalho docente, “como guias de ensino, como referências incontornáveis de uma acção pedagógica cada vez mais descentrada do professor enquanto agente de difusão de uma cultura e de transmissão de saberes científicos.” (2001, p. 131)

Nesta perspectiva, o professor se torna um mero repetidor de conteúdos, desprovido de autonomia, do poder de criação, renunciando à sua autoridade pedagógica, num exercício acrítico da profissão.

Essa verdadeira “indústria do ensino” (CORREIA E MATOS, 2001), desempenha cada vez mais um papel determinante na “socialização didática” do professor, privando-o de desenvolver seu poder de criação e desempossando-o dos seus saberes e do exercício autônomo da profissão docente.

Para Dubet (2002, p. 332-333):

Mas em oposição às “verdadeiras profissões”⁴⁶, os professores “trabalham em grandes organizações, estão submetidos a um controle hierárquico, não escolhem seus “clientes”, sua carreira depende inexoravelmente de suas performances.

(Tradução da autora)

Essas professoras não participam das decisões pedagógicas relacionadas ao seu trabalho, tampouco acreditam que suas ideias influenciam a metodologia de ensino.

No registro do meu diário de campo, marcado com um asterisco, é clara a falta de autonomia das professoras, que tentam se adaptar a todos os dispositivos institucionais. A professora Leandra afirma em uma de nossas conversas na sala de professores:

[...] eu sempre sigo o manual, porque ouvir nossas ideias eles ouvem, mas mudar alguma coisa já é outra história, né? Eu estou aqui para dar aula e é isso que eu

⁴⁶ Para Dubet, as profissões que “trabalham com o outro” são concebidas socialmente como semi-profissões, em oposição às profissões liberais. (Cf. Dubet, 2002, p. 332)

faço, não adianta reclamar, a gente tem é que se adaptar. Toda escola tem os seus problemas, você não acha? (Diário de campo: 30 set. 2011)

Ao aceitar, sem questionar, o uso do manual pedagógico, as professoras se desapossam da autoridade pedagógica que lhes é outorgada em sua formação como docentes. Esse material é distribuído a todos os professores de todas as unidades que devem segui-los indiscutivelmente, sem que haja nenhum planejamento conjunto com os docentes.

Segundo Contreras, “a desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização do trabalho.” (2002, p. 194)

Fato que, não constringe essas professoras, que, na realidade, o consideram um facilitador do seu trabalho, pois o conteúdo vem organizado com as datas e as metodologias que devem ser utilizadas durante todo o ano letivo.

4.4. Avaliação: mais um viés da falta de autonomia pedagógica

“O conjunto de exigências que hoje se colocam aos professores, as expectativas que pesam sobre a sua actividade, a pressão e o escrutínio sobre os resultados imediatos da sua acção, remetem para tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados.” (Canário, 2007, p. 144)

A falta de autonomia e de liberdade de criação não é só evidenciada no uso do manual pedagógico, mas os instrumentos de avaliação também são construídos sem que haja participação das professoras.

As provas também são elaboradas na sede central da instituição, a partir da colaboração de alguns professores selecionados nas unidades da rede. Essa equipe é responsável por criar as questões da prova, cada qual de uma determinada disciplina, esse modelo é enviado à sede, revisado por uma equipe técnica, que aprovará ou não a estrutura e o conteúdo da prova.

A partir dessa matriz, elaborada por dois ou três professores de uma única unidade da rede, a prova é então reproduzida e distribuída para todas as unidades, sem que os demais professores tomem nenhum conhecimento da sua elaboração,

sem a possibilidade de críticas ou sugestões e sem nenhum acesso à prova até o dia da aplicação.

A prova, então, é entregue às escuras em um envelope lacrado a todas as professoras no horário e data em que deverão ser aplicadas em todos os colégios da rede, de acordo com o segmento de ensino. Por exemplo, todos os alunos do 3º ano do EF1 farão a mesma prova de matemática no dia 24 de setembro de 2011, às 14 h. e 45 min. em todas as treze unidades da rede.

Ao ser entrevistado o Diretor Geral da rede afirma:

[...]. **As provas são aplicadas no mesmo horário, no mesmo dia e mesmo horário, em todas as unidades [...].** Tem todo um planejamento no sentido de **apurar inclusive a qualidade do trabalho.** A cada bimestre eu **recebo um relatório onde fica quantificado turma por turma o desempenho.** Então se houver uma discrepância nesta ou naquela turma a gente chama o diretor para entender o por quê. Então há todo um trabalho a ser feito. [...].

(Grifos da autora)

Esta afirmação do Diretor Geral da instituição confirma a falta de autonomia dessas professoras no planejamento das atividades pedagógicas, desde a metodologia de ensino, seleção de conteúdos até mesmo a elaboração dos instrumentos de avaliação dos seus alunos. O que demonstra, numa certa perspectiva, a submissão destas professoras aos dispositivos de regulação e controle do estabelecimento de ensino.

Erving Goffman (2010), em suas análises sobre as instituições totais, descreveu modos distintos de adaptação aos dispositivos institucionais. A aceitação, sem questionamentos, ao ambiente institucional é denominada por ele de *conversão*, porque neste processo o indivíduo aceita as regras da instituição e demonstra satisfação com a situação. Aos poucos, ele renuncia à sua vontade e perde sua autonomia.

O modo como essas professoras se adaptam aos dispositivos educacionais neste colégio, corresponde à *conversão* identificada por Goffman. Elas aceitam todos os comandos da direção sem nenhum questionamento, com total submissão, sempre à disposição da equipe dirigente.

[...] o convertido aceita uma tática mais disciplinada, moralista e monocromática, apresentando-se como alguém cujo entusiasmo pela instituição está sempre à disposição da equipe dirigente. [...] parecem sempre “satisfeitos” e em busca de promoções. (Ibid, p. 61)

As professoras do Colégio Nómos estão presas a estratégias didáticas, metodologias de ensino e de avaliação pensados por especialistas e entregues prontos para serem executados, sem a oportunidade de discussão ou a liberdade de mudança, abdicadas do poder de criação.

O registro do diário de campo mostra a insatisfação das professoras com as questões formuladas:

As questões elaboradas na sede da rede, sem autoria das professoras, pareciam causar certo desconforto. Ao abrir o envelope lacrado com as provas, geralmente, elas expressavam suas insatisfações com as perguntas formuladas, ora muito extensas, ora descontextualizadas. (Diário de campo: 14 set. 2011)

Entretanto, a direção e/ou a supervisão pedagógica do colégio não tomavam conhecimento do descontentamento das professoras, porque essas não manifestavam sua insatisfação às instâncias superiores. Pareciam, aos olhos dos gestores, confortáveis com a situação.

A forma arbitrária desse tipo de avaliação, evidentemente, maquiava o real aprendizado dos alunos e pouco avaliava o desempenho dos mesmos. Visto que, como afirmavam as professoras em suas explosões de desabafo na sala de professores, elas precisavam esmiuçar tanto as questões que acabavam facilitando demais a prova, praticamente davam a resposta correta ao aluno, na tentativa de minimizar os efeitos nefastos de um instrumento que não se propõe a avaliar o processo de ensino-aprendizagem, mas aferir de forma perversa a aplicação dos conteúdos.