



Cristina Spolidoro Freund

Professores Contratados do Colégio Pedro II e seu trabalho:

quando “você sai do Pedro II e o Pedro II não sai de você!”

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Maria Inês Marcondes de Souza
Co-orientadora: Prof^a. Liana de Andrade Biar

Rio de Janeiro
Março de 2018



Cristina Spolidoro Freund

**Professores Contratados do Colégio Pedro II
e seu trabalho:**

quando “você sai do Pedro II e o Pedro II não sai de você!”

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Maria Inês Marcondes de Souza

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Liana de Andrade Biar

Co-orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof^a. Laurizete Ferragut Passos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof^a. Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof^a. Liliana Cabral Bastos

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof^a. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Monah Winograd

Coordenador Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora, da orientadora e da co-orientadora.

Cristina Spolidoro Freund

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990), é também especialista em Psicopedagogia. Mestre e Doutora em Ciências Humanas - Educação pela PUC/Rio. É professora do Departamento de Primeiro Segmento do Colégio Pedro II. Participou do Núcleo de Orientação e Aconselhamento Psicopedagógico (NOAP) da PUC-Rio. Foi professora e coordenadora pedagógica do Colégio Sion. Foi professora do curso de Especialização em Psicopedagogia, da Uni-IBMR. Atualmente, participa do GEFOCC, sob a Coordenação da Prof^a. Maria Inês Marcondes. Participou do GEProf, da PUC-Rio, sob Coordenação da Prof^a. Menga Lüdke.

Ficha Catalográfica

Freund, Cristina Spolidoro

Professores contratados do Colégio Pedro II e seu trabalho: quando “você sai do Pedro II e o Pedro II não sai de você!” / Cristina Spolidoro Freund; orientadora: Maria Inês Marcondes de Souza; co-orientadora: Liana de Andrade Biar. – 2018.

311 f.; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Trabalho docente. 3. Professor contratado. 4. Identidade docente. 5. Colégio Pedro II. 6. Sociolinguística Interacional. I. Souza, Maria Ines Galvão Flores Marcondes de. II. Biar, Liana de Andrade. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

às professoras e ao professor que, em contrato no Colégio Pedro II, aceitaram participar desta pesquisa. Esta tese não existiria sem vocês.

ao Colégio Pedro II, por permitir que esta pesquisa fosse idealizada e realizada, concluída, especialmente: à PROPGPEC pela permissão para a pesquisa; às minhas diretoras Maria de Lourdes, Ana Cristina e Rejane, às chefes diretas, de Departamento e à Proen pela licença para afastamento de estudos; às Diretoras que me receberam generosamente em seus *campi* e demais servidores que contribuíram com a pesquisa. Obrigada às colegas que me motivaram, em especial à Regina, “chefa” inspiradora, por sua humanidade, humildade e sabedoria.

a meu marido, Ronaldo, pelo companheirismo, amparo e apoio nas (difíceis) situações que vivemos (e juntos) superamos; aos filhos Werner, Stephan, e Christian (que muito contribuiu com seu tempo, carinho e solidariedade, para que eu pudesse estudar), e à minha nora, Evelin, por todo apoio. A meus irmãos: Guilherme, que se faz presente na distância, e a Fernando, por acreditar em mim.

à minha orientadora Maria Inês Marcondes pelos ensinamentos desde o Mestrado, paciência, confiança, amizade e dicas de “sabedoria” de uma pesquisadora experiente; e à minha co-orientadora Liana Biar, que me apresentou ao “físicante” campo dos Estudos da Linguagem (e “goffmanianos”) e por todo processo de orientação e parceria. Esta tese teve a co-autoria de vocês!

a meus alunos e alunas, por quem me esforço para melhorar sempre!

às professoras que participaram de minhas bancas de Qualificação 1 e 2 e da banca de defesa da tese, cujas considerações ajudaram a desenhar este “mapa”.

a todos meus professores de escola básica, sem os quais não chegaria até aqui. Aos professores do Departamento de Educação, em especial Menga Lüdke, orientadora do Mestrado, e às professoras do Departamento de Letras, de Estudos da Linguagem-PUC-Rio. Em memória de Therezinha Machado, orientadora de Especialização, responsável por minha introdução ao prazer da pesquisa no NOAP da PUC-Rio, e a Marcelo Andrade, em sua presença iluminada na sala que dividiu com minha orientadora.

à minha querida turma de doutorado, a Coorte 2014, e amigos e amigas do Mezanino, pela troca, cumplicidade, risos, amizade e carinho, que tornaram a escrita da tese um processo solidário, e não solitário. Em especial: Diana e Renato, irmãos que a vida me deu, Isabel, Mônica, Felipe, Rachel, Raquel. O que fazer sem o auxílio de todos nos desafios de me transformar em pesquisadora, sem deixar de ser uma pessoa?

às colegas do GEFOCC, em especial Vânia, Luísa, Alessandra Baptista, Rosane e Juliana, pelas cuidadosas leituras e contribuições.

a todos que me receberam no Departamento de Letras, em especial ao NAVIS, especialmente, à Milena, Luis, Amanda, Raquel, Clarissa.

aos funcionários do Departamento de Educação, pelo apoio, risos e suporte, que tornam a vida de todo estudante mais fácil, principalmente para Marnie; aos demais funcionários da PUC-Rio: da Biblioteca Central (obrigada, Paula), ascensoristas (em especial Sol e Edson); da limpeza, da Cantina e da Xérox da Associação dos Funcionários da PUC-Rio, da Carga Nobre.

ao Colégio Sion e equipe, que me ajudaram a ser quem sou como profissional.

à minha terapeuta, Tânia Almeida, que me ajudou ser generosa comigo.

às mulheres que trabalham e trabalharam (saudades, Lurdes!) em minha casa, e que me permitiram ter tempo para estudar ao longo de minha vida.

à CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

a todas as professoras que, um dia em contrato, passaram e ficaram em minha vida, por meio de sua extrema generosidade, como Izabel Medeiros da Silva e Maria da Conceição de Almeida, meu carinho e obrigada pela troca, por confiarem em mim e me ensinarem tanto.

a todos amigos que me estimularam e acreditaram em mim, obrigada!

Resumo

Freund, Cristina Spolidoro; Souza, Maria Inês Marcondes de; Biar, Liana de Andrade. **Contratados do Colégio Pedro II e seu trabalho:** quando “você sai do Pedro II e o Pedro II não sai de você!”. Rio de Janeiro, 2018. 311 p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A tese apresenta pesquisa realizada com professores contratados do Departamento do Primeiro Segmento do Colégio Pedro II tendo como questão principal: O que os relatos dos docentes contratados do Departamento do Primeiro Segmento do CPM nos dizem sobre o significado de seu trabalho, sua identidade e experiência? Tardif e Lessard (2005) são referenciais teóricos usados para as reflexões sobre o trabalho docente, com as categorias teóricas atividade, experiência e identidade; Ball (2001, 2012) contribui com o conceito de atuação de políticas, e Dubet (2014), com a discussão sobre desigualdades. Como referencial teórico-metodológico foi utilizado Goffman, com os conceitos de face e estigma, entre outros, e para a análise sociolinguístico-interacional. A pesquisa qualitativa utilizou como estratégias de coleta e geração de dados: a) pesquisa bibliográfica sobre leis e documentos reguladores do trabalho de professores contratados no Colégio Pedro II, b) entrevistas semiestruturadas com quinze professoras, c) catorze entrevistas com gestores do Colégio e representantes da Associação de Docentes. A análise de conteúdo foi utilizada para a análise dos dados coletados em documentos e gerados nas entrevistas. Buscou-se, também, através do diálogo entre a Educação e a Linguagem, especialmente a Sociolinguística Interacional (GOFFMAN, 2013 [1964], 2013 [1979], b MISHLER, 1986a, 1986b), analisar as entrevistas como um encontro social, assim, a interação da entrevistadora com os entrevistados e a construção do sentido pelos atores foram também colocadas em foco. Como resultados, constatou-se que as professoras contratadas do Colégio Pedro II têm mais direitos assegurados que colegas de outras redes, como constatado na revisão empírica. Sobre a atividade docente, as professoras indicam valorizar a estrutura física e acompanhamento pedagógico realizado pelas equipes de Orientação e Coordenação, e percebem-se mais satisfeitas no trabalho, apesar da precariedade formal, do que em outras redes onde trabalham. A experiência de trabalho foi

vista como formativa, percebida como uma “faculdade”, momento de “renovação”, de “capacitação”. Algumas professoras destacam ter aprendido a “dar aula”, a avaliar e a ensinar adaptando o ritmo e conteúdos às necessidades dos alunos. A experiência de contrato é procurada como um possível “trampolim” para a condição de efetiva, desejo da maioria. Em relação à identidade, embora a experiência de trabalho tenha propiciado uma ressignificação do “ser professora” para algumas, criticam a “falta de aval” para a realização de alguns projetos, a “falta de voz” para a manifestação em alguns espaços, e outras se sentem uma “mão de obra descartável”, apesar de perceberem o quanto a escola precisa de seu trabalho. Demandam um tratamento mais igualitário, tanto em aspectos formais (horas trabalhadas, salário), quanto simbólico, e sugerem a valorização de sua experiência nos concursos para efetivos. A análise sociolinguístico-interacional mostra como as professoras procuraram, durante a interação, equilibrar a dupla hierarquia de poder (pesquisadora e professora efetiva x entrevistada e professora contratada) e o estigma do qualificante contratada, através de estratégias de anulação do estigma, por meio da construção de uma face de professoras competentes, merecedoras de pertencer ao Colégio Pedro II, ou pela denúncia do estigma que marca a situação de professora contratada.

Palavras-chave

Trabalho docente; professor contratado; identidade docente; formação docente; políticas educacionais; Sociolinguística Interacional; Colégio Pedro II.

Abstract

Freund, Cristina Spolidoro; Souza, Maria Inês Marcondes de (Advisor); Biar, Liana de Andrade (Co-advisor). **Substitute teachers of the Colégio Pedro II and their work:** when “you leave the Pedro II and the Pedro II doesn’t leave you” Rio de Janeiro, 2018. 311 p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The thesis presents a research carried out with substitute teachers of the First Segment Department of the Colégio Pedro II and it has as the main question: What do the reports of the substitute teachers of the CPII's First Segment Department tell us about the meaning of their work, their identity and experience? As theoretical references, Tardif and Lessard (2005) were used for the reflections on the teaching work and theoretical categories (activity, experience and identity); Ball (2001, 2012), for the theoretical reflection on the concept of policy and policy enactment, and Dubet (2014), for the discussion on inequalities. Goffman's concepts of face and stigma, among others, was used as theoretical-methodological reference, including the socio-linguistic-interactional analysis. The research has a qualitative framework. The researcher used as strategies to collect and generate data: a) bibliographical research on laws and regulatory documents of the work of substitute teachers in Colégio Pedro II, b) semistructured interviews with fifteen teachers, c) fourteen interviews with schools' managers and Teachers' Association delegates. Content analysis was used to analyze the data collected in documents and generated in interviews. The dialogue between Education and Language, especially Interactional Sociolinguistics (GOFFMAN, 2013 [1964], 2013 [1979], b MISHLER, 1986a, 1986b), contributed to analyze the interviews as a social event. The interviewer's interaction with the interviewees and the construction of meaning by the actors were also placed in focus. As a result, the substitute teachers of Colégio Pedro II have more assured rights than colleagues from other networks in Brazil. Regarding the teaching activity, the teachers indicate that they value the school 'structure, both physical and pedagogical – the last carried out by the Orientation and Coordination teams. Despite the formal precariousness they are more satisfied than the substitute teachers of other networks, public or private. The work experience was perceived as formative, a "faculty", "renewal", "empowerment" moment. Some teachers

emphasize having learned to "teach", to evaluate, and also to teach by adapting the rhythm and content to the needs of the students. The experience of contract is sought as a possible "trampoline" to the condition of permanent teacher, the majority's desire. Regarding identity, although the work experience has led to a re-signification of "being a teacher" for some, they criticize the "lack of endorsement" for the realization of some projects, the "lack of voice" for the manifestation in some spaces. Some of the substitute teachers feel as a "disposable labor" even though they realize how much the school needs their work. They demand more egalitarian treatment, both in formal (worked hours, salary) and symbolic aspects, and they suggest that their experience should be valued in permanent teachers' selection. The sociolinguistic analysis shows how teachers manage, during the interviews, to balance the dual hierarchy of power (permanent teacher researcher vs. interviewed substitute teacher) and the stigma of the substitute, through stigma avoidance strategies and the construction of a competent teachers' face, or through the reporting the stigma that marks the position of substitute teacher.

Keywords

Teacher's work; substitute teacher; teacher's identity; teacher's training; educational policies; Interactional Sociolinguistic; Colégio Pedro II.

Sumário

1 Apresentando esta representação	20
2 Sobre <i>lentes</i> e <i>perspectivas</i> : definições teórico-metodológicas	33
2.1. Premissas da pesquisa	35
2.1.1. Pressupostos ontológicos	35
2.1.2. Pressupostos epistemológicos	36
2.1.3. Pressupostos metodológicos	38
2.2. O processo da pesquisa	41
2.2.1. Estratégias de pesquisa	42
2.2.2. Geração dos dados	43
2.2.3. Os sujeitos de pesquisa e os “encontros sociais” realizados	45
3 Dialogando com o campo: revisões teóricas e empíricas	51
3.1. Fundamentação teórica da pesquisa	51
3.1.1. Algumas considerações sobre o trabalho docente no Brasil e no mundo	57
3.2. A revisão empírica e suas contribuições para minha questão de pesquisa	60
3.2.1. A revisão sobre o Colégio Pedro II.	60
3.2.2. A revisão empírica sobre o trabalho de professores contratados	61
4 Os professores contratados no Colégio Pedro II: uma contextualização sobre a instituição	69
4.1. O Colégio Pedro II	69
4.2. Aspectos burocráticos sobre o trabalho de professores contratados do Colégio Pedro II.	75
4.3. Diferenças e semelhanças em relação ao trabalho dos docentes efetivos e contratados quanto a aspectos legais	81
4.3.1. Considerações sobre a situação legal dos professores contratados do Colégio Pedro II	91

5 Os sentidos construídos pelas professoras enquanto contratadas sobre a atividade, experiência e identidades	93
5.1. A dimensão da <i>atividade</i>	95
5.1.1. A estrutura: “‘Virge!’ Gente, isso é público mesmo? Não é possível!!!!” (Lígia)	96
5.1.2. O salário	106
5.1.3. O ensino: “É uma escola muito diferente de tudo aquilo que a gente vê, em todos os sentidos!” (Vanessa)	112
5.1.4. O cuidado com a crítica: “Quando eu cheguei aqui eu senti muita diferença, sabe?” (Diana)	124
5.1.5. Demandas das entrevistadas: “Mesmo que temporariamente, [o professor contratado] faz parte da equipe” (Alana)	126
5.1.6. Entre o burocrático e o flexível, ensinar no CPII como professora contratada é...	129
5.2. A dimensão da <i>experiência</i> : “Por que o Pedro II não tem contrato efetivo e permanente?” (Alana)	132
5.2.1. Uma experiência positiva: “Não tô no planeta certo [...] essa escola é diferente de TUDO que eu já vi na minha vida” (Lígia)	133
5.2.2. Resignificar a docência: “NÃO-TEM-JEI-TO, entrou no Pedro II, você se apaixona eternamente para sempre” (Vanessa)	135
5.2.3. A experiência como uma formação: de “uma faculdade” (Ariane) a “uma residência docente” (Melissa)	143
5.2.4. A experiência do lugar da rotatividade: “- Você vai deixar a gente também?” (Vanessa)	151
5.2.5. A dor da saída: “- Vou morar no banheiro do Pedro II, adorei a solução de vocês!” (Joana)	155
5.2.6. Entre a “verdade subjetiva” e a formação continuada, a experiência de trabalho como professora em contrato é....	157
5.3. A dimensão das <i>identidades</i> das professoras: “- Você nem parece contratada!” (Joana)	159
5.3.1. Ser professor do Colégio Pedro II: como as professoras contratadas constroem um “tipo ideal”	160

5.3.2. Do “tipo ideal” à diferença	167
5.3.3. Construindo novas percepções de si: integrante de um “corpo docente qualificado” (Ignácio)	171
5.3.4. Aproximar-se do “tipo ideal”: “- Tem contrato que a gente reza pra não terminar e você é uma delas” (Joana)	174
5.3.5. Quando “ser solícita” é importante: os limites impostos à sua identidade	177
5.3.6. A vivência da desigualdade diferente: “a gente não tem voz” (Fabiana)	178
5.3.7. Resistências possíveis: “a gente não tem aval” (Ignácio)!	185
5.3.8. A deferência ou outro estigma entram em cena: “Achei muito simples, reivindicar a votação” (Isadora)	188
5.3.9. Então, as identidades das professoras que estão em contrato nos dizem que...	192
6 Meta-análises: quando a interação entra em cena	198
6.1. A análise de narrativa e sociolinguístico-interacional: apontamentos básicos	200
6.2. As análises	206
6.2.1. O encontro social “entrevista” como “trabalho de face”	206
6.2.2. A análise sociolinguística interacional e o duplo papel: pesquisadora e professora	229
6.3. Enfim, outras metodologias de análise para quê?	243
7 Onde a chance está?	247
8 Referências bibliográficas	258
9 Anexos	274
9.1. Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio	275
9.2. Parecer da PROPGPEC	276
9.3. Quantitativo de Docentes do Primeiro Segmento	277
9.4. Organograma do Colégio Pedro II	278

9.5. Contrato de Trabalho	279
9.6. Vencimentos	283
10 Apêndices	284
10.1. Códigos de transcrição	284
10.2. Relação de pesquisas sobre professores contratados	285
10.3. Tabelas sobre quantitativo docente – Censo Escolar 2016 -	286
10.4. Termo de consentimento livre e esclarecido	291
10.5. Roteiros para entrevista	293
10.5.1. Entrevista com professores contratados	293
10.5.2. Entrevista com gestores	294
10.6. Relação dos principais documentos analisados	296
10.7. Informações sobre as docentes contratadas entrevistadas	298
10.7.1. Auto declarações	301
10.7.2. Análises sobre as informações das professoras	302
10.8. Informações sobre os membros de gestão entrevistados	305
10.9. Notas sobre Concursos e Processos Seletivos Realizados	307
10.10. Análise da narrativa – um exemplo	310

Lista de tabelas

Tabela 1 – Quantitativo de docentes do Departamento de Primeiro Segmento dos <i>Campi I</i>	46
Tabela 2 - Renda Familiar Discente	47
Tabela 3- Relação de Estudantes por Docente Efetivo	73
Tabela 4 – Titulação do Corpo Docente – Efetivos e Contratados	139
Tabela 5 - Número de Docentes Brasileiros nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Ensino Regular e/ou Especial	140
Tabela 6 - Quantitativo de docentes - 2015.....	277
Tabela 7- Número de Docentes do Ensino Fundamental na Rede Pública – Norte	286
Tabela 8 - Número de Docentes do Ensino Fundamental na Rede Pública – Nordeste	287
Tabela 9 - Número de Docentes do Ensino Fundamental na Rede Pública – Centro Oeste.....	288
Tabela 10 - Número de Docentes do Ensino Fundamental na Rede Pública – Sudeste	289
Tabela 11 - Número de Docentes do Ensino Fundamental na Rede Pública – Sul.....	290
Tabela 12– Faixa etária dos entrevistados.....	303

Lista de quadros

Quadro 1 - Comparativo de direitos	87
Quadro 2 - Convenções de transcrição	284
Quadro 3 - Informações sobre professores entrevistados	299
Quadro 4 - Relação de entrevistas e dados de gestores	305
Quadro 5 - Relação de Concursos e Processos Seletivos	308

Lista de figuras

Figura 1 – O processo da pesquisa.....	34
Figura 2 – Relação objetivos x estratégias.....	50
Figura 3 – Relação de Vencimentos por regime de trabalho	283
Figura 4 - Relação temática da revisão empírica	285
Figura 5 – Documentos analisados	296
Figura 6- Formulário de auto declaração.....	301

Lista de siglas

1SEG – Departamento do Primeiro Segmento
ADC – Análise de Discurso Crítica
ADCP II- Associação de Docentes do Colégio Pedro II
AUDIN-CPII – Auditoria Interna – Colégio Pedro II
BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
BPE – Banco de Professor Equivalente
CA- Coordenador(a) de Área
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGU – Controladoria Geral da União
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Codir – Colégio de Dirigentes
Conepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consup – Conselho Superior
Coplac – Coordenadoria de Planejamento e Gestão
CPII – Colégio Pedro II
CREIR – Centro de Referência de Educação Infantil de Realengo
DE – Dedicção Exclusiva
FGTS - Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
GEFOCC – Grupo de Estudos Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar- Departamento de Educação/ PUC-Rio
GT – Grupo de Trabalho
IF- Instituto Federal
MEC – Ministério da Educação
Napne – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NAVIS- Grupo de pesquisa Narrativa e interação social (Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, PUC-Rio)
NC – Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais)
NUDOM – Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II

OCDE - Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OCI – Órgão de Controle Interno
OP – Orientadora Pedagógica
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PDO – Plano de Descentralização Orçamentária
PI - Planejamento Individual
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP- Projeto Político Pedagógico
PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional
Prodi – Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
Proen – Pró-Reitoria de Ensino
Progesp – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
Propgpec- Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RED- Relação alunos por docente efetivo
RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências
Sesop – Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica
SETEC-MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-
Ministério da Educação e Cultura
SIAPE – Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SINDISCOPE – Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II
SISGEP – Sistema de Gestão de Pessoas
TAE – Técnico em Assuntos Educacionais
TCU – Tribunal de Contas da União
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Minha formação como pesquisadora se deu a partir de inquietações surgidas em minha prática profissional. Assim, esta pesquisa não se inicia com o anteprojeto de tese para o ingresso no Doutorado em Educação no PPGE/PUC-Rio. É consequência, inclusive, de buscas e inquietações surgidas na, pela e para a prática. No Mestrado, também cursado na PUC-Rio, meu objeto de pesquisa tinha uma relação próxima com minha atuação como Coordenadora Pedagógica em uma escola particular. O objetivo foi compreender como professores com longo tempo na profissão se mantinham entusiasmados e comprometidos com o ensino, mesmo vivenciando tantas mudanças no cenário educacional (FREUND, 2009).

Durante o Mestrado, ingressei no Colégio Pedro II (CPII), tendo prestado Concurso Público, tornando-me professora dessa renomada instituição. Embora eu conhecesse o Colégio por sua presença na história da educação brasileira, eu não conhecia a instituição – prédios, pessoas, projetos, alunos, a estrutura, a organização, a vida ali dentro! Ainda me recordo da satisfação em ingressar em uma escola pública com a estrutura física e humana – conquistas da comunidade escolar ao longo de sua história – que o CPII tem.

Ao ingressar através de concurso Público para provimento de cargo tornei-me uma professora “efetiva” em período de estágio probatório. Professor efetivo¹, no serviço público federal, é aquele que prestou concurso público para provimento de cargos, com gozo, após os três anos de estágio probatório, de estabilidade e pleno dos direitos (e deveres) do cargo. Entretanto, também trabalham no CPII pessoas com outros vínculos empregatícios e outras denominações, com diferentes *status* e poder. Há servidores docentes e servidores técnicos (de nível médio ou superior). Quanto aos docentes, há professores efetivos e professores contratados (substitutos ou temporários). Os professores contratados ingressam no CPII através de um processo seletivo simplificado, trabalhando na escola por um período determinado (no máximo dois anos), na modalidade contratual prevista

pela Lei nº 8.745/1993. Podem ser temporários, contratados para a expansão da rede, ou substitutos, para substituir algum professor em licença, ou diretor, entre outros casos.

Vinda de uma escola particular onde todos funcionários são celetistas – inclusive as professoras que substituíam colegas gestantes – a existência de dois vínculos empregatícios no colégio me surpreendeu... Já havia, no CPII, terceirização de atividades como segurança, portaria, limpeza. Contudo, contrato para atividade fim, eu ainda não conhecia. Isso foi em início de 2009, bem antes das discussões sobre reforma trabalhista e terceirização de atividade fim, vividas durante a pesquisa e escrita desta tese, em plenos 2017.

Dessa forma, meu objeto de pesquisa, o trabalho dos professores contratados, também foi sendo construído a partir de observações e vivências durante minha trajetória no CPII. Como professora efetiva, atuando um ano no Sesop (Serviço de Supervisão e Orientação Pedagógica), outro na Coordenação de Turno, e, há alguns anos, como professora do 1º ano do Ensino Fundamental, convivi com muitos professores contratados. Aprendi muito com eles. Alguns, com seu olhar de “estrangeiro” sobre a escola, contribuíram para que eu e outras colegas desnaturalizássemos práticas e concepções. Com outros, a troca pedagógica e relacional em muito contribuíram para que eu me tornasse uma professora melhor. Sempre me beneficieei da generosidade da maioria, tecendo com eles novas práticas, partilhando saberes, aprendendo mais com alguns, ajudando outros, partilhei suas alegrias ao entrarem na equipe, suas tristezas e incertezas no período próximo ao fim do contrato, o desejo de retorno de alguns, por meio de novos contratos ou como efetivos.

Aos poucos, comecei a me indagar se esses professores, seu trabalho, sua situação contratual, não poderiam ser sujeitos de pesquisa. Como afirma Becker (2007, p. 26), ter um “conhecimento baseado em experiência de primeira mão”, ou seja, o conhecimento do campo adquirido como membro da comunidade, foi importante para delinear um possível objeto de pesquisa, ou, usando os termos de Da Matta (1981), a minha familiaridade com alguns desses professores, alguns íntimos, levou-me a desejar conhecer mais sobre outros e sobre seu trabalho, como se percebiam na Instituição.

¹ No Subcapítulo 4.1, isso será discutido.

A partir dessa questão muito inicial, ingressei no doutorado em Educação. Comecei a delinear melhor o objeto de pesquisa, questão, objetivos, que foram re-escritos diversas vezes, a partir das revisões teóricas, empíricas e da entrada no campo.

Essa pesquisa qualitativa, interpretativa, se realiza, portanto, no Colégio Pedro II, que caracterizarei brevemente.

Segundo colégio mais antigo do país, fundado em 2 de dezembro de 1837, foi o primeiro de “instrução secundária oficial” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015a, p. 12), e foi, até a década de 1950, “Colégio Padrão do Brasil” [...] “pela qualidade do corpo docente e dos modelos de programas desenvolvidos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015a, p. 12). Ser Colégio Padrão significava que seus programas de ensino elaborados pelos Professores Catedráticos eram os programas que deveriam ser seguidos em outras escolas “secundárias” (SOARES, 2014).

Segundo informação disponível no sítio do Colégio, “em 1967, o Colégio foi transformado em autarquia do MEC por meio do Decreto-Lei nº 245. Como tal, passou a ter autonomia orçamentária, financeira e patrimonial, além de personalidade jurídica própria”². A partir de junho de 2012, foi integrado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, equiparando-se a um Instituto Federal³ de Educação (IFE), pela Lei nº 12.677/2012 (BRASIL, 2012), o que implicou em mudanças organizacionais, administrativas, com implicações pedagógicas, que, entretanto, não cabem no contexto da tese.

Atualmente, é um Colégio *pluricampi*⁴ que, em 2016, atendeu a 12.630 alunos na escola básica, a 771 em cursos de extensão, e a 544 na Pós-Graduação *lato e stricto sensu* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017b, p. 210, 214), caracterizando-se como a maior escola da rede federal de ensino.

A partir da integração à Rede dos IFE, as antigas unidades escolares passam a compor o que se denomina *campus*. No CPPII, há dois tipos de *campi*: I – abrangendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, II – Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apenas em São Cristóvão separam-se os Anos Finais, *campus* II, do Ensino Médio, *campus* III. Há um ‘Centro de Referência de

²Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1633-expans%C3%A3o-do-cpii.html>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

³ Para maiores informações sobre os IFEs e criação da rede, consultar AZEVEDO, 2013.

Educação Infantil’ (CREIR) em Realengo. É importante destacar que, no complexo de São Cristóvão, funcionam três diferentes *campi*, que congregam os diversos níveis de ensino. Os catorze *campi* localizam-se, em sua maioria, na cidade do Rio de Janeiro, um em Niteroi e outro em Duque de Caxias. A Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (Propgpec) funciona no complexo de São Cristóvão, mas não constitui um *campus* próprio.

A estrutura organizacional do Colégio é bastante complexa, podendo ser visualizada no Anexo 9.4. O CPII tem “estrutura departamental, ou seja, [...] o processo ensino aprendizagem é conduzido pela Pró-Reitoria de Ensino (Proen) e por dezoito (18) Departamentos Pedagógicos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016c, p. 178-179), a saber: Artes Visuais e Desenho, Biologia e Ciências, Ciência da Computação, Educação Física, Educação Infantil, Educação Musical, Física, Francês, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa e Literaturas, Matemática, Química, Sociologia, e, o maior deles, o Departamento do Primeiro Segmento, ao qual pertencem. As atividades dos Departamentos são coordenadas, na atual estrutura, pela Pró-Reitoria de Ensino.

Quanto aos níveis de ensino, oferece a escolaridade básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, Ensino Médio Integrado, Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), programas de extensão, aperfeiçoamento, Cursos de Especialização, como, entre outros, a Residência Docente, além de programas de Mestrado Profissional. Os programas de pesquisa, pós-graduação e extensão são coordenados pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), “o órgão responsável por planejar, coordenar, fomentar e acompanhar as atividades e políticas de pesquisa, de extensão e de cultura integrando-as ao ensino” (SÍTIO do Colégio Pedro II). Segundo o Anuário de Pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016d, p. 11-12), em 2015 o CPII tinha 30 grupos de pesquisa, envolvendo alunos, técnicos, docentes. Desses grupos, 16 eram certificados pelo CNPq. Em 2017, já eram 68 grupos de pesquisa, conforme informação disponível no sítio da PROPGPEC⁵.

⁴ *Campus* – Unidade de Ensino. No plural, *Campi*.

⁵ Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/pesquisa/grupos-de-pesquisa/>> . Acesso em 10 out. 2017.

Os *campi* I, onde atuam a maioria dos professores do Departamento do Primeiro Segmento, são bem mais recentes na longa história do colégio. O primeiro foi inaugurado em São Cristóvão em 1984 (SCI), e, segundo consta no sítio⁶ do Colégio, “[n]o decorrer da década, outras unidades foram implantadas em prédios anexos em Engenho Novo (1986), Humaitá (1987) e Tijuca (1987)”. O *Campus* Realengo I foi inaugurado em 2010. Em 2012, o Colégio inaugurou o atual Centro de Referência de Educação Infantil de Realengo.

Outra informação importante é sobre o ingresso dos alunos. Ele ocorre por sorteio apenas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos Anos Finais, Médio, e pós-graduação, os candidatos passam por um concurso, havendo uma seleção e classificação, mesmo dentro das vagas para cotistas⁷.

Dado o tamanho e organização do Colégio, precisei delimitar melhor meu campo, objeto e sujeitos de sujeitos de pesquisa.

Para justificar a validade dessa pesquisa, realizei uma revisão empírica. Constatei que não havia nenhuma pesquisa sobre o trabalho do “professor contratado” no Colégio Pedro II. Havia inúmeras pesquisas sobre o CPEI, em sua maioria sobre História da Educação, didática, entre outros, mas não sobre professores contratados, que em outras redes é conhecido como “substituto”, ACT, temporário, eventual.

Realizei também uma consulta documental sobre os professores contratados dentro do CPEI, que compõem um percentual expressivo dos docentes da instituição. O Relatório de Gestão de 2015 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016c, p. 226) informa que havia 1170 professores efetivos, e 330 com contrato temporário, totalizando 22% dos docentes. Em 2016, o número total de docentes

⁶ Disponível em: < <http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1633-expans%C3%A3o-do-cpii.html>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

⁷ Conforme Edital nº 31/2016 destinam-se 50% das vagas de 6º ano para alunos que cursaram o 4º e 5º ano do EFI em escolas públicas. Conforme o Edital nº 32/2016, a reserva de vagas de 50% para alunos que cursaram o ensino fundamental em escolas públicas. Essas vagas dividem-se ao meio por renda (até ou inclusive 1,5 salário mínimo de renda bruta familiar per capita). Além disso, para os 50% de escolas públicas, aplica-se a reserva para pretos, pardos e indígenas, conforme a proporção encontrada no Censo. Em ambos Editais, reservam-se 5% de todas as vagas para Pessoa com Deficiência (PcD), física, visual, auditiva, intelectual e transtorno do espectro autista (TEA). Além da reserva de vagas, os candidatos são eliminados e classificados, conforme seu desempenho nas provas. Para o 1º ano do Ensino Fundamental, o sorteio não prevê destinação de vagas. Edital disponível em: < http://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2016/certame_0157/Edital_31_6ano.pdf> Acesso em 24 jan. 2018.

era de 1.409, sendo 1170 efetivos e 239 contratados, um percentual de 16, 92% de docentes contratados em relação ao total de professores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017b, p. 230). Em alguns *Campi*, chegam a ser a maioria em regência de turma, ou ocupam um quantitativo significativo. Esse fato e a não existência de estudos sobre esse objeto (trabalho dos professores contratados no CPII), justificavam a validade desta pesquisa.

Ainda assim, eu precisava realizar outros recortes, que foram: a) pesquisar os professores dos *Campi* I, onde alunos ingressam por sorteio, havendo uma maior diversidade social, cultural e étnica em seu corpo discente; b) pesquisar apenas os professores do Departamento de Primeiro Segmento, o maior Departamento do Colégio, com 291 professores⁸. Além disso, conforme tabela do Anexo 9.1, entregue pela Chefia de Departamento às professoras em uma reunião de Colegiado em agosto de 2015, no *Campus* Realengo I, havia 21 professores contratados em regência de turma e apenas 8 efetivos. Em São Cristóvão I, eram 22 contratados para 31 professores efetivos em regência, por exemplo. Isso demonstra a importância de se investigar o trabalho desses professores, responsáveis por uma parte considerável do ensino no Colégio Pedro II.

Essa pesquisa aborda, portanto, o trabalho dos professores contratados do Departamento de Primeiro Segmento do Colégio Pedro II (CPII), a partir, principalmente, das percepções reveladas por esses docentes em relação a seu trabalho. A questão principal que orientou essa pesquisa é:

O que os relatos dos docentes contratados do Departamento do Primeiro Segmento do CPII nos dizem sobre o significado de seu trabalho, sua identidade e experiência?

O principal objetivo de pesquisa é:

Compreender como professores contratados do Departamento do Primeiro Segmento do Colégio Pedro II significam seu trabalho, identificando tensões, desafios e conquistas a partir de seus relatos de atuação nessa Instituição.

Os objetivos específicos estão organizados de forma a buscar responder à questão de pesquisa:

⁸ Conforme informação oral obtida em 4 de maio de 2017 junto à Proen: 5 professores de 20h, 18 de 40h, 216 de 40h com Dedicção Exclusiva e 52 professores contratados substitutos.

1. analisar como (e se) os docentes contratados, ao relatarem sobre sua experiência de trabalho, explicitam possíveis tensões em relação aos enquadres burocráticos e funcionais do Colégio, diferenças entre os *Campi*, aspectos simbólicos e seus desejos e expectativas sobre o trabalho propostos pelo Colégio Pedro II e o que consideram pertinente ao trabalho docente;

2. analisar que representações de si e de seu trabalho, esses professores constroem discursivamente durante a interação face-a-face nas entrevistas;

3. relacionar suas narrativas a discursos que circulam no campo educacional, e compreender que lugar simbólico eles ocupam na construção de uma representação de si;

4. buscar relacionar o que se identifica como recorrente em sua relação com o trabalho, incluindo aí a atividade, experiência e identidade dos professores (cf. Tardif e Lessard, 2005);

5. possibilitar o diálogo entre a Educação e a Linguagem, através de uma abordagem metodológica que possibilite a consideração, na análise, dos aspectos discursivos e da interação verbal e não-verbal ocorrida durante a interação social, utilizando, para isso, dos recursos oferecidos pela Sociolinguística Interacional e Análise de Narrativas.

A questão e objetivo de pesquisa partem de um paradigma interpretativista e construcionista, em que o sentido se constrói durante a atividade, no encontro entre as pessoas. Assim, os professores contratados e eu, em uma situação de encontro social – a entrevista – estaremos, conjuntamente, construindo novos olhares sobre o trabalho deles, sobre seus fazeres, saberes, identidades, experiências, situados em um tempo histórico e socialmente definidos. Portanto, destaco que não estou, nesta pesquisa, em busca “da verdade”.

A importância desse posicionamento se dá inclusive por eu ocupar algumas posições e ter diferentes olhares para o campo. Sou professora efetiva do CPII, mas já atuei em instituições particulares, assim, minha própria pertença ao Colégio Pedro II é perpassada por minha história anterior como professora e meus diversos posicionamentos sociais, políticos e ideológicos. Sou uma “nativa” do CPII, e, simultaneamente, ambiciono realizar uma pesquisa nesse campo.

Essa dupla identidade traz desafios e possibilidades à minha dupla pertença e à pesquisa. Por um lado, há o desafio do “estranhar o familiar”, o que significa, segundo Da Matta, que, para que o familiar (o que não significa por lógica, que

seja conhecido ou íntimo, conforme alerta dele) “possa ser percebido antropológicamente, ele tem que ser de algum modo transformado no exótico” (DA MATTA, 1981, p. 162). Por outro lado, há vantagens em ser “nativa”. Segundo Geertz (1989), somente um “nativo” faz interpretação em primeira mão. Desde 2009, estou no Colégio, adquirindo um conhecimento de “nativa”. Ainda me recordo de estranhamentos iniciais: a diferença de arquitetura do *campus* onde fui trabalhar e o da escola particular onde já trabalhava (com mais áreas verdes internas e bem mais silencioso), ou de termos “nativos”, como: “horário girafa”⁹, “folga”¹⁰, “cartão”¹¹, ou a cerimônia do Hino com a entrada do Pelotão, a passagem da Bandeira, a RPG¹².

Ser nativa e “estar em estado etnográfico”¹³ (DUARTE; GOMES, 2008, p. 40) contribuíram, também, para que, ao ingressar no doutorado, já tivesse acumulado informações disponíveis sobre a instituição, a partir dos documentos que recebia e dos disponibilizados no site do Colégio, e essas informações tornaram-se dados, explicando e situando melhor os contornos de minha questão de pesquisa. Analisei Leis, Decretos, Portarias, Orientações, Relatórios de Prestação de Contas, Relatórios da Auditoria Interna, o Projeto Político Pedagógico (PPP), editais e resultados de concursos e processos seletivos, tive acesso a documentos e informações que, talvez, um pesquisador “de fora”, um “outsider”, nos termos de Foot-Whyte (1980), não tivesse acesso ou precisasse gastar tempo e muito mais energia para identificar e localizar. Isso inclui os Informativos disponibilizados via e-mail, conversas informais sobre meu tema com colegas, chefias, e informantes, ainda que em momentos anteriores à pesquisa, mas que contribuíram para a construção do meu objeto de pesquisa.

Os estudos realizados no doutorado, tanto no meu Departamento de origem, Educação, quanto no de Letras, na pós-graduação em Estudos da Linguagem, e o

⁹ Horário vertical, “dobrando” manhã e tarde.

¹⁰ Períodos em que o professor não precisa estar fisicamente na instituição.

¹¹ Horário de aulas do professor no ano.

¹² Ao entrar na escola, não entendia o termo RPG, para mim, sigla de Reeducação Postural Global. Lá significa “Reunião Pedagógica Geral”, uma reunião dos servidores de cada Campus para discussões de cunho prático, para estudo ou elaboração de projetos, entre outros.

¹³ O estado etnográfico pode ser considerado como o estado propiciado pelo nativo que se encontra imerso no campo com um “olhar de estrangeiro” para ele, mesmo antes da construção da questão de pesquisa, durante seu estar no campo como membro da comunidade (definição construída a partir de DUARTE; GOMES, 2008, p. 40). Afirimo, porém, que esta pesquisa não é uma etnografia.

meu desenvolvimento enquanto pesquisadora que se deu com minha participação do grupo de pesquisa Grupo de Estudos sobre Currículo, Cotidiano e Formação de Professores (GEFOCC), coordenado por minha orientadora, Maria Inês Marcondes, contribuíram para o burilar da questão e objetivos da pesquisa, e o delinear de um percurso metodológico mais adequado, indicando desdobramentos que, apenas como uma “nativa” no campo, não perceberia. Essa é a riqueza da formação para a pesquisa. Becker (2007, p. 115) alerta sobre o pensamento “convencional”, o senso comum, e para o fato de que, em alguns momentos, o pesquisador pode achar que já sabe respostas. Riessman (1993, p. 9) afirma que, mesmo ao vivenciar a experiência, não se é neutro, “há escolha no que [se observa], uma seleção da totalidade não refletida”. Sempre há esses riscos, estando ou não já imerso no campo.

Como pressupostos teóricos que contribuíram para a construção da questão e objetivo de pesquisa, apresento as contribuições de Tardif e Lessard (2005), que situam o trabalho docente como um trabalho baseado na ação sobre e com o outro, um trabalho interativo, com as dimensões de *atividade, experiência e identidade*. Sendo um trabalho baseado na interação humana, a forma como o sujeito social se percebe e se constrói como professor está intrinsecamente conectada ao contexto organizacional, material e simbólico de sua prática social e a interação que ocorre nos momentos em que esse professor contratado se encontra trabalhando. O sentido dado ao trabalho não pode ser, de antemão, pressuposto como alienado, ou precário, ou qualquer outro significado pré-dado, como poderia ser feito quando se assume outro ponto de vista teórico.

Essa questão implica outra pressuposição: a de que, durante o encontro social, ou seja, no momento em que dois ou mais indivíduos se encontram fisicamente, ocorre a interação social, e que a forma como essa interação ocorre e se constrói discursivamente contribui para a construção do sentido do que ocorre durante a própria interação. Ou seja, é ao longo de sua prática social que as professoras¹⁴, atuando no CPEI, vão buscar se construir favoravelmente – a seus próprios olhos e da comunidade – enquanto docentes, construindo sua imagem,

¹⁴ Ao me referir sobre as professoras contratadas entrevistadas utilizarei o plural com a desinência de gênero feminina, para reforçar a maioria docente deste gênero no Brasil e no Departamento do Primeiro Segmento. Foram 14 entrevistadas e 1 entrevistado. Ao falar sobre professores em relação ao Brasil, utilizarei o plural convencional. Reforço também que quando estiver falando das

inclusive discursivamente. Para analisar como as professoras procuram se construir, utilizarei conceitos de Goffman, para poder “olhar” para a situação da entrevista como um encontro social, onde os relatos dos professores estão orientados, permeados, do que Goffman (2014, p. 246) denomina de “técnicas de manipulação da impressão” (ou face), ou seja, as professoras buscam formas da “representação de si” que as salvaguardem positivamente. Elas ajustam sua *performance*, ou seja, suas ações na interação com os outros, às expectativas e regras sociais, internalizadas por elas ao longo de sua socialização primária (no âmbito da família), e secundárias, no âmbito de cada instituição por onde passam. Durante as entrevistas realizadas, isto também ocorreu, como veremos durante as análises.

No âmbito teórico, tenho também o pressuposto de que, ao olhar o microsituacional (o que acontece aqui e agora na interação com as professoras) poderei entrever suas representações sobre o trabalho docente, sobre discursos que circulam socialmente sobre o que é o trabalho docente, o que se espera de um bom professor, como age, como ensina. Goffman (1997, p. 171, tradução nossa) afirma que, durante uma conversa, nós nos vemos “obrigados a demonstrar que somos sãos durante a interação falada, tanto através do gerenciamento de nossas próprias palavras, tanto quanto pela exibição de nossa compreensão das palavras dos outros”. Assim, para demonstrar que somos saudáveis, sãs, eu e as professoras escolhemos temas, assuntos, proposições que estão presentes em nosso cotidiano – no macrosocial. As professoras são, também, seres humanos que contam histórias, para exemplificar, justificar, passar o tempo. Ao contarem histórias, durante suas narrativas, as pessoas usualmente diminuem sua atenção em relação à *performance*, deixando entrever melhor pressuposições, julgamentos, posições. Assim, utilizo, também, as contribuições de teóricos da Análise de Narrativas (LABOV, 1972; RIESSMAN, 1993) para a pesquisa.

Ao mesmo tempo, como já mencionei, o CPEI se inseriu na Rede de Institutos Federais de Educação, vivenciando consequências de uma política educacional que trouxe novas discussões e embates à arena da prática, vivenciada por todos os atores educacionais. A construção da percepção das professoras sobre seu trabalho, enquanto contratadas, é influenciada, então, por esse momento da

professoras contratadas entrevistadas, utilizarei apenas o termo “professoras”, evitando reforçar a diferença marcada pelo adjetivo “contratada”.

política educacional. Seu trabalho e valores, aquilo que filtram e tornam importante do mundo social, têm consequências para a política e para o ensino. Para dialogar com Tardif, Lessard e Goffman, trouxe também as contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016), sobre a teoria de atuação das políticas. Os pesquisadores, sociólogos ingleses, trazem o conceito de *enactment*, traduzido em Português por *atuação*. Defendem um olhar dinâmico para as políticas que, segundo eles, não são implementadas. As políticas são traduzidas e interpretadas nas escolas, por professoras que são atoras e sujeitos da e na política. Compreender como elas se percebem nesse contexto, como traduzem os textos das diferentes políticas (o PPP, o seu “lugar” de contratada, por exemplo), como negociam espaços de autonomia, de outras possibilidades de interpretação e tradução é possível através das contribuições destes autores.

A questão de pesquisa foi construída, também, a partir de um diálogo metodológico entre duas grandes áreas de conhecimento, a Educação e a Linguagem, mais especificamente, a Sociolinguística interacional, pois constatei a necessidade de maior fundamentação para as análises dos dados obtidos em entrevista. Assim, cursei quatro disciplinas no Departamento de Letras da PUC-Rio, e minha orientadora, a professora Maria Inês Marcondes, e eu convidamos a professora Liana Biar a participar desse trabalho como minha co-orientadora.

Apresentados alguns enquadres da pesquisa, registro que, situando-se dentro do campo trabalho docente, ela também tangencia discussões relacionadas à identidade, formação e profissionalização docente.

Assim sendo, o presente relatório de pesquisa de tese está dividido em sete capítulos, sendo o primeiro esse, de Introdução.

No segundo capítulo, explico mais profundamente os pressupostos abordados brevemente nessa Introdução e a abordagem teórico-metodológica. Na primeira parte, defino os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que orientaram a construção do objeto e a relação entre o pesquisador, sujeitos da pesquisa e o conhecimento. Na segunda parte, apresento a abordagem teórico-metodológica que embasará as análises. Na terceira, apresento os procedimentos da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento uma breve revisão teórica e empírica sobre trabalho docente e de professores contratados no Brasil. Esse capítulo se subdivide em duas partes. No início da primeira parte, apresento a fundamentação

teórica da minha pesquisa. Sobre o trabalho docente, introduzo a pesquisa de Tardif e Lessard (2005), que definem a docência como um trabalho interativo. As pesquisas de Ball, inclusive a última pesquisa do autor com Maguire e Braun (2016), contribuem para a percepção e análise do macrosocial e da sua relação com o micro, através da proposta de uma teoria de atuação de políticas – do professor como sujeito e objeto de políticas educacionais. Apresento as contribuições de estudos de Dubet (2014) sobre o mérito e as injustiças e retomo algumas contribuições de Goffman. Na segunda parte, apresento os resultados da revisão empírica para a construção do objeto de pesquisa, feitas a partir do Banco de Teses da CAPES e na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), durante o ano de 2014 e revisada no início de 2017, com uma reflexão dos resultados dessa revisão à luz de parte dos meus referenciais teóricos.

No quarto capítulo, apresento uma contextualização sobre a questão da contratação de docentes substitutos e temporários no CPII. Inicio com a apresentação do campo de pesquisa, o Colégio Pedro II. Na segunda parte, apresento a primeira análise. Utilizando o conceito de *bricolagem*, proposto por Denzin e Lincoln (2006, p. 20), “convergi” métodos e teorias em benefício de análises que permitissem uma construção de uma “colcha” com os dados coletados em documentos e gerados nas entrevistas, uma montagem que desse sentido às análises e permitisse melhor compreensão do campo. Para isso, usei também o conceito de laminação, de Biar (2012), uma forma convergente de se analisar os dados. Assim, esta primeira análise se refere aos dados coletados na consulta a documentos sobre os aspectos legais, burocráticos nos quais se inscreve o trabalho dos professores contratados nessa instituição, desde as leis – nacionais e institucionais- que o regem. Na análise, apresento semelhanças e diferenças legais quanto à situação trabalhista de efetivos e contratados no CPII.

Os dois capítulos seguintes apresentam outras duas lâminas de análise, no caso, dos dados gerados nas entrevistas.

No quinto capítulo, utilizando a análise de conteúdo, identifiquei as categorias empíricas que emergiram dos dados gerados nas entrevistas com as professoras, relacionando-os às categorias teóricas propostas por Tardif e Lessard (2005) como dimensões do trabalho docente: *atividade, experiência e identidade*. Esta lâmina discutiu os resultados a partir dos referenciais teóricos de Tardif e Lessard (2005), Ball, Maguire e Braun (2016) e Dubet (2014), principalmente, e

de dados macrossociais (INEP, 2016; SOARES NETO, 2013; GATTI, 2009). Entretanto, as análises sobre as identidades das professoras entrevistadas em contrato dialogaram, também, com conceitos de Goffman e pressupostos da análise sociolinguístico-interacional.

No sexto capítulo da tese encontra-se a terceira lâmina de análise, elaborada a partir do diálogo entre a Educação e a Linguagem. Este diálogo propõe a revisão e aprofundamento da análise das entrevistas a partir dos recursos oferecidos pela Sociolinguística Interacional (GOFFMAN, 2013a, 2013b, MISHLER, 1986a, 1986b) e da Análise da Narrativa (LABOV, 1972; RIESSMAN, 1993), analisando também uma meta-análise dos resultados, a partir da análise da interação da entrevistadora com os entrevistados em relação a seu duplo papel no campo: pesquisadora e professora efetiva, explicitando de que forma a interação ocorrida durante a entrevista interfere nos “resultados” da pesquisa.

Ao final de cada capítulo, apresentarei sinteticamente os resultados da pesquisa.

No sétimo capítulo apresento as considerações finais, com limites da pesquisa, conclusões, questões para estudos posteriores, bem como possibilidades de retorno ao Colégio sobre a pesquisa lá realizada.

2

Sobre *lentes* e *perspectivas*: definições teórico-metodológicas

No planejamento dessa pesquisa, precisei de algumas definições, desde que tipo e quais minhas premissas da pesquisa, as definições teóricas, metodológicas, procedimentos de entrada em campo, geração e coleta de dados, análise de dados e comunicação de “resultados”, ou achados e interpretações feitas. Assim, nesse capítulo pretendo situar a pesquisa em seus diferentes passos e perspectivas.

Essa pesquisa situa-se dentro do grande conjunto que se costuma denominar como “pesquisa qualitativa”. Na definição de Denzin e Lincoln (2006, p. 17) “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

A pesquisa atual é, assim, a atividade situada de compreender como professores contratados do Departamento do Primeiro Segmento do Colégio Pedro II significam seu trabalho, identificando tensões, desafios e conquistas a partir de seus relatos de atuação nessa Instituição. Também me situo, e numa dupla pertença: membro do corpo de servidores docentes da Instituição e pesquisadora, cursando o doutorado em Educação na PUC-Rio. Dessa forma, como pretendo “dar visibilidade” ao trabalho dos professores contratados e as questões que formulei?

Baseada em Denzin e Lincoln (2006, p. 34-36), nesse capítulo apresento três grandes definições simultâneas: ontológicas, sobre como eu, pesquisadora, defino o ser humano e a “natureza da realidade; epistemológicas, que definem minha relação com o objeto do conhecimento – o trabalho dos professores contratados; e metodológicas, ou seja, como proporei que pretendo obter “algum conhecimento” sobre meu objeto de pesquisa. É sobre essas decisões e escolhas que centramos esse capítulo. A Figura 1 representa graficamente o processo da pesquisa.

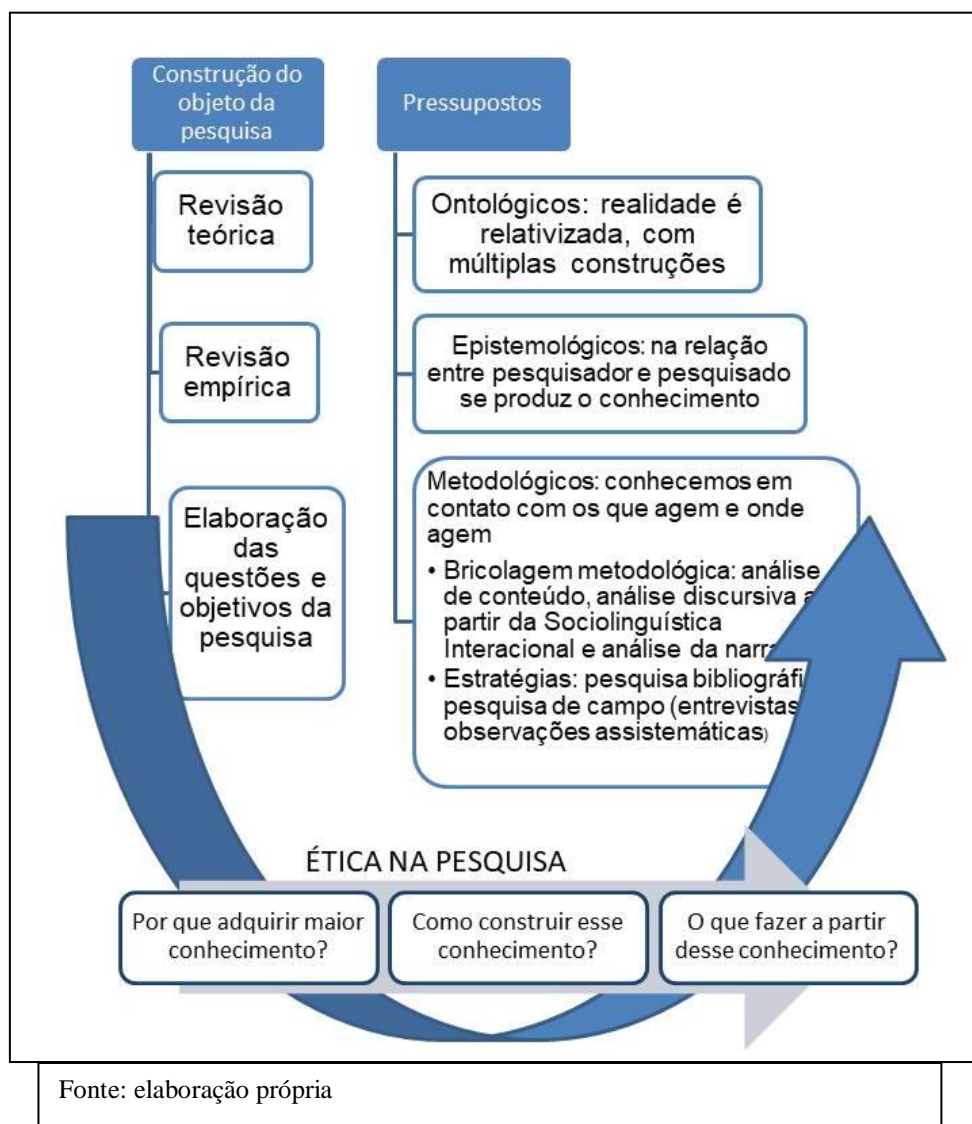


Figura 1 – O processo da pesquisa

Segundo os autores, a pesquisa precisa deixar clara a rede de relações sobre a qual se estrutura:

A rede que contém essas premissas epistemológicas, ontológicas e metodológicas do pesquisador pode ser denominada paradigma, ou esquema interpretativo [...]. Toda pesquisa é interpretativa; é guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado. [...] (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 34)

Esse capítulo estrutura-se da seguinte forma. Num primeiro momento, apresento os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa. Num segundo momento, defino as escolhas teórico-metodológicas, procedimentos de pesquisa e de análise de dados.

2.1.

Premissas da pesquisa

Qualquer pesquisa precisa iniciar a partir do paradigma referente ao conhecimento que orienta o pesquisador, a ser explicitado no relatório da pesquisa. Esta seção se destina ao esclarecimento dos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que orientaram o desenho desta pesquisa.

2.1.1.

Pressupostos ontológicos

Recordo o objetivo principal da pesquisa: “compreender como professores contratados do Departamento do Primeiro Segmento do Colégio Pedro II significam seu trabalho, identificando tensões, desafios e conquistas a partir de seus relatos de atuação nessa Instituição”.

A pesquisa, portanto, insere essas professoras¹⁵ numa cadeia de relações – entre si, com outros seres humanos e objetos, com, sobre e para os quais exercem seu trabalho, produzem sentido e dão significado à sua ação e experiência no trabalho. Dessa forma, ao pensarmos sobre a natureza do “ser humano” e da “realidade”, colocamo-nos dentro de um paradigma construtivista social, que, como Denzin e Lincoln (2006, p. 34) descrevem, possui uma ontologia “relativista”, com “múltiplas realidades construídas”.

Essa premissa inclui também a polivocalidade que cada um de nós expressa – ou seja – “reconhecer tanto dentro de nós mesmos, como estudiosos, quanto para dentro daqueles que acompanham nossa pesquisa como participantes, a multiplicidade de valores concorrentes e muitas vezes contraditórios [...]” (GERGEN; GERGEN, 2006, p. 379). A polivocalidade nos permite vislumbrar algumas características ontológicas desses professores. Uma delas é a de que os professores contratados não têm um “eu singular e unificado” (GERGEN;

¹⁵ A questão e objetivos de pesquisa foram redigidos no plural padrão, ou seja, no masculino. Entretanto, quando me referir a quem eu entrevistei, usarei o plural no feminino para marcar a maioria de professoras tanto no quantitativo de entrevistadas (14 mulheres e 1 homem) como na

GERGEN, 2006, p. 397). Há um contínuo processo de resignificação de si, e desempenho de diferentes papéis, de acordo com a situação social em que eu e as professoras entrevistadas nos encontramos. As narrativas que contamos serão diferentes se as contamos para outras pessoas, em outros momentos. No construcionismo social compreende-se que “[c]ada um de nossos eus parciais é um personagem dentro de uma história diferente, na qual somos posicionados de modos diferentes em nossas relações com os outros, que constituem nossos diversos mundos sociais” (MISHLER, 2002, p. 110).

O significado sobre o que acontece é, então, “negociado no ato da interpretação, não é simplesmente ‘descoberto’” (MISHLER, 2002, p. 199). Dessa forma, sendo esta uma pesquisa qualitativa, com um pressuposto construcionista social, desejo compreender a complexa relação entre as professoras contratadas e o contexto e como constroem significados sobre sua ação, sendo representantes, mas também atoras, dentro do Colégio:

Se os professores fossem apenas agentes dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seu status legal para compreender sua ação. [...] Os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38)

A partir dessas premissas ontológicas, definimos também as premissas epistemológicas, a seguir.

2.1.2. Pressupostos epistemológicos

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 34), a pergunta que permite o levantamento dos pressupostos epistemológicos seria: “[q]ual a relação existente entre o investigador e o conhecido?”

Segundo os autores (2006, p. 34), se “o conhecedor e o entrevistado trabalham juntos na criação de compreensões”, a compreensão sobre minhas questões de pesquisa é algo *produzido* também no diálogo com as professoras.

Assim sendo, [...] “um campo de pesquisa não é outra coisa senão um espaço de inteligibilidade traçado progressivamente pelo olhar teórico do pesquisador” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 39), olhar esse dirigido por nossos “horizontes mutáveis e das diferentes perguntas que aprendemos a fazer” (BERNSTEIN, 1983, *apud* SCHWANDT, 2006, p. 200). Durante o próprio processo da pesquisa, aprendi a fazer outras perguntas, que surgiam no decorrer de uma entrevista, e se mostravam relevantes em outras.

A minha relação com o saber – e o que pretendo ampliar sobre o conhecimento sobre o trabalho dos professores contratados no CII, precisa considerar também a ética e a política nessa pesquisa. Política porque a própria definição do campo, a construção do problema, do objeto e objetivos de pesquisa, para além de implicações conceituais, tem implicações políticas para o colégio, para os professores como um todo e para as contratadas, uma vez que a “ciência significa poder, pois todas as descobertas da pesquisa têm implicações políticas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). A linguagem que uso para descrever e construir o objeto “professores contratados” não é neutra. No meu caso, estou assumindo um termo usado pelo CII- contratado- carregado de uma “representação coletiva”, repleta de tensões, relações de poder, simbolismo.

Os “resultados” dessa pesquisa podem contribuir para uma maior justiça ou para reforçar relações de poder. Se é pelo discurso que um enunciado “se forma socialmente para parecer neutro, estável e independente do falante” (SCHWANDT, 2006, p. 201), também é principalmente por seu discurso que posso explicitar contradições, tensão e disputas pelo poder de definir representações. Assim, resolvi manter o termo “professor contratado” como uma provocação à própria adjetivação – somos professores? Ou o estar contratado tem implicações para o ser professor?

A ética na relação com o “sujeito” de pesquisa implica, nesta pesquisa, colocar-me sempre a pergunta, feita por Schwandt (2006, p. 207, grifo do autor), “como eu deveria *ser* em relação a essas pessoas que estou estudando?”. Para responder a essa pergunta, Schwandt afirma que é preciso estar disponível para uma ética do cuidar, tendo uma “atenção normativa” para o outro, de ser capaz de se mostrar comovido pela vida e de posicionar-se ao lado do outro. Assim, para fazer ciência e realizar pesquisa, precisa-se superar a noção de uma imparcialidade indiferente. Meu compromisso com a ética na pesquisa e no

cuidado com o outro é baseado com o cuidado da integridade, do bem-estar e respeito a todos os professores. Foi por valorizar os colegas que não usufruem de todos os direitos que tenho que passei a considerar mais essas tensões e limites e a construir um objeto de pesquisa. Minha compreensão, portanto, sobre o objeto de conhecimento, é forjada interacionalmente, no meu encontro, enquanto pesquisadora, com as professoras, de forma situada, e nessa interação eles (re)constroem o significado de sua experiência, tendo como pano de fundo suas representações sobre o conhecimento, o mundo.

Considero que o exposto previamente demonstra minhas filiações ontológicas e epistemológicas. Dado isso, passo a delinear os pressupostos metodológicos desta pesquisa.

2.1.3. Pressupostos metodológicos

Sobre os pressupostos metodológicos, Denzin e Lincoln (2006, p. 34) colocam que uma boa pergunta para auxiliar essa definição seria: “Como conhecemos o mundo ou adquirimos conhecimento a seu respeito?”

Entendo que estudo as professoras como “pessoas que fazem coisas juntas nos lugares em que essas atividades acontecem” (BECKER, 1986, *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 38). No paradigma qualitativo, conforme Becker, a metodologia prioriza o cenário “natural” (em contraposição a cenários criados, como laboratórios), os “locais onde se desenrolam as experiências do cotidiano”. Além disso, ao investigarmos, somos influenciados pelo mundo, pelos sujeitos de nossa pesquisa, e influenciemos o mundo e os sujeitos, ou seja, não há um observador neutro. Meus pressupostos e minha história de vida adentraram o campo de pesquisa comigo, e a metodologia da pesquisa precisa me dar subsídios para levar em conta esse contínuo processo de interinfluências.

Considero a definição de Denzin e Lincoln (2006, p. 18) sobre o pesquisador qualitativo adequada ao que proponho para essa pesquisa. Vejo-me, como eles, como uma *bricoleur*, uma pesquisadora “que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens”. Lançarei, assim, mão de diferentes recursos, estratégias e

perspectivas para conseguir uma “montagem reflexiva” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20), ou uma representação que permita conhecer melhor “como as coisas funcionam” (BECKER, 2009, p. 274),

Essa tese de doutorado se baseia tanto em uma bricolagem teórica, como numa bricolagem metodológica.

Dentro do conceito de bricolagem teórica, trabalharei com “perspectivas e paradigmas concorrentes e sobrepostos, e entre eles” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20). Como *bricoleur* metodológica, coloco a importância do emprego de “quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos” que estejam ao meu alcance para realizar minha pesquisa (BECKER, 1998. p. 2; apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18). Biar (2012, p. 19) usa o termo *laminação* para integrar diferentes diretrizes metodológicas em sua pesquisa.

A metodologia se inicia com a própria construção do objeto de pesquisa e a delimitação do campo. Para realizar essa construção, no Capítulo 3, apresento diálogos teóricos e empíricos sobre o trabalho de professores contratados. No Capítulo 4, apresento o Colégio Pedro II e os aspectos normativos do trabalho de docentes contratados nesta instituição. Para conhecer as bases organizacionais e codificadas, ou seja, dentro do trabalho dos professores contratados o que é previsto normativamente, e identificar tensões entre o que está previsto e o que ocorre, utilizei como metodologia o entrecruzamento entre os dados coletados na pesquisa bibliográfica de diversos documentos do colégio, trechos das entrevistas realizadas com diferentes profissionais do CPEI e um diálogo entre os ciclos de políticas e a teoria da atuação, proposto por Stephen Ball.

Minha pesquisa levou-me a propor três laminações para a análise dos dados gerados, como forma de organizar o diálogo com os dados e o referencial teórico.

Em uma primeira laminação, no Capítulo 5, proponho uma análise das representações dos professores a partir do que Goffman apresenta como cenário: o cenário é o ambiente no qual os professores contratados procurarão criar imagens positivas de si e de seu trabalho. Como afirma Goffman (2015, p. 127): “o eu surge não apenas através da interação com os outros significativos, mas também de disposições que se desenvolvem numa organização, em benefício de seus participantes” Além disso, nesse cenário os professores contratados não podem desempenhar qualquer papel. Esses professores se depararão com pressuposições dos demais atores – e da organização – sobre a “identidade social” (GOFFMAN,

1988, p. 12) que poderão assumir. E muito dessa identidade social compõe parte das expectativas sociais e discursos recorrentes sobre o que é ser professor e qual seu trabalho hoje. Como afirma o autor (2014, p. 48): “Assim, quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade [...]”.

O cenário inclui, também, a tensão entre as diversas políticas que se apresentam no contexto da prática docente (MAINARDES, 2006; MAINARDES, MARCONDES, 2009) e os valores e expectativas do professor. Isso faz com que cada professor entrevistado traga alterações às políticas dentro de sua prática, como proposto por Ball, Maguire e Braun (2016). Também dialogarei com Tardif e Lessard (2005). Para essas análises, utilizei o Atlas.ti versão 8.0 para Windows, para sistematizar as unidades de significação, conforme proposto por Bardin (1979) e Minayo (2000). Dado o volume de entrevistas analisadas (15 de professoras contratadas e 14 de gestores), no Capítulo 5 estarão análises de conteúdo, em que, a partir das categorias teóricas (atividade, experiência e identidade) sobre o trabalho docente extraídas de Tardif e Lessard (2005) selecionei as categorias nativas. Destaco, porém, que, especialmente no subcapítulo 5.3, a análise foi feita também a partir de uma perspectiva influenciada pelo discurso, narrativa e interação.

Por outro lado, considere importante acrescentar outras formas de analisar os dados, numa busca de um diálogo entre os campos da Educação e dos Estudos da Linguagem. Durante as entrevistas, meus “informantes” me contaram várias histórias. A importância das histórias reside naquilo que Labov (1972) determina de ponto: o que a pessoa pretende reforçar durante essa narrativa, bem como as avaliações (juízos de valor proferidos durante a mesma). Além disso, como Bastos (2005, p. 77) resume dos achados de Labov: “quando contavam suas experiências pessoais, os informantes, por se envolverem emocionalmente com suas narrativas, passavam a controlar menos a sua fala [...]”. Ao fazer isso, os professores deixam entrever aquilo que consideram importante, ora sobre seu trabalho, sobre a instituição, sobre como desejam se fazer reconhecidos. Para analisar essas histórias, usarei as contribuições de teóricos da Análise de Narrativas, especialmente de Labov (1972) e Riessman (1993). Além das narrativas, também propus uma análise sociolinguístico-interacional, por dois motivos.

Um seria porque ela permite considerar a “distribuição diferencial do conhecimento” (BECKER, 2007, p. 135), ou seja, o lugar das pessoas que entrevistei (professores, gestores, coordenadores) modifica seu acesso ao conhecimento da organização e dos fatos. Um professor contratado tem acesso a informações que um diretor não tem, e a recíproca é verdadeira. Isso também contribui para o que Goffman (2014, p. 156) denomina de “controle da informação”. Ou seja, na interação, meus sujeitos de pesquisa tentarão ativamente proteger a si mesmos, retendo as informações que se mostrem prejudiciais à sua imagem.

O segundo motivo se vincula à minha posição no campo. Considero importante ter recursos metodológicos que permitam analisar de que forma minha interação com os meus “informantes” interfere na construção de sentido, como ambos lidamos com as questões de poder. Não apenas eu ocupo uma dupla pertença (no mínimo), mas as professoras contratadas, em relação a essa pesquisa, também: são informantes da pesquisa, com o poder de omitir, revelar informações, e contá-las da forma que o desejarem, como também são professoras contratadas. Como informantes, detém um poder considerável nas mãos. Como professoras contratadas, encontram-se numa escala de poder hierárquica menor. E as estratégias usadas para lidar com esse equilíbrio de poder são importantes para a análise. As análises a serem feitas baseadas na Sociolinguística Interacional e Análise de narrativas estarão no Capítulo 6.

Nos capítulos de análise, os conceitos utilizados no diálogo com a empiria serão explicitados.

2.2.

O processo da pesquisa

Considerando os pressupostos apresentados, apresento as estratégias de pesquisa e opções relacionadas à seleção dos sujeitos.

2.2.1. Estratégias de pesquisa

As estratégias de pesquisa tinham por objetivo a coleta e geração de dados que me permitissem responder à minha questão de pesquisa e também a coleta de dados contextualizadores.

Esclareço a diferença entre dados gerados e coletados. Para Ramalho e Resende (2011, p. 89), dados são coletados quando estão disponíveis a outros membros de um grupo, e outros pesquisadores, e não como consequência de um desenho de pesquisa. Coletei dados encontrados em documentos do sítio do CPII, em e-mails enviados à equipe, em sítios governamentais. E gerei dados na “situação específica de [minha] pesquisa” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 89), mediante situações planejadas por mim, principalmente através de entrevistas, individuais ou coletivas. Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 262) entendem que o que “examinamos em nossas análises são registros que efetivamente geramos [...] Além disso, nossos procedimentos envolvem grandes transformações dos registros gerados até chegarmos a um excerto de transcrição, que, em geral, é tudo o que o interlocutor de nossa produção acadêmica avista diretamente”.

No início da coleta de dados, além de proceder à revisão empírica para melhor conhecimento do campo pesquisado, iniciei uma pesquisa sobre documentos legais normativos sobre o trabalho de professores contratados. Li e analisei, utilizando a análise de conteúdo, documentos internos, como¹⁶: Relatórios de Gestão, Editais de processo seletivo de professores contratados, Atos da Reitoria, decisões do CONSUP¹⁷, Informativos do Departamento de Primeiro Segmento, entre outros. Essas análises estarão discriminadas no subcapítulo 4.2, onde situarei o campo de atuação dos professores contratados, o Colégio Pedro II.

Com algum conhecimento sobre as questões burocráticas e normativas que “regulam” o trabalho desses professores, iniciei o processo de geração de dados por meio de entrevistas individuais e coletivas, realizadas nos cinco *Campi* I do CPII. Para a compreensão de algumas situações citadas por entrevistadas, participei de um Colegiado e um Seminário. As observações feitas durante entrevistas, visita aos *campi* e participação em eventos foram registradas em um

¹⁶ Os documentos analisados estão nas Referências e no Apêndice 10.6.

diário de campo, e foram “úteis como auxílio à memória, e ainda que não sejam diretamente utilizadas como dados analíticos da pesquisa, podem ser utilizadas no momento da análise dos dados” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 85).

Nas próximas seções darei maiores detalhes sobre a concepção de entrevista, questão guia, critérios de transcrição e seleção dos informantes.

2.2.2. Geração dos dados

Os dados foram gerados através de entrevistas, consideradas como encontros sociais, que foram gravados, transcritos e analisados.

Sobre o que se entende sobre os papéis de entrevistador/entrevistado, em uma perspectiva construtivista (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2003), com a qual me alinho, os papéis derivam do conceito de “entrevista ativa”, em que:

entrevistador e entrevistado colaboram na produção de sentidos.[...] O sujeito no lugar do entrevistado não é mais encarado como um sujeito passivo, um vaso de respostas prontas, sejam elas fatos ou emoções, mas alguém que, em interação com o entrevistador, constrói conhecimento e produz sentidos no momento mesmo da interação, ao interpretar e reinterpretar experiências e dados em resposta às perguntas da entrevista. O entrevistador deixa de ser aquele que, através de perguntas habilmente construídas, extrai sentidos preexistentes, prontos e acabados, que estariam guardados na memória do entrevistado, e passa a ser aquele que interage com o entrevistado, participando e colaborando na construção de sentidos e na produção de conhecimento – o objetivo da entrevista (FRIAS, 2013, p. 52).

Assim, as entrevistas se situam nessa pesquisa como um momento de interação social face-a-face, em que tanto eu quanto os sujeitos entrevistados estávamos performando um papel, e, durante a interação, nosso discurso foi conjuntamente sendo construído, e foi por meio dele que resolvemos as ambiguidades que apareceram. A ambiguidade é uma característica dos discursos e não é o quarteto pergunta-resposta-nova pergunta-nova resposta que a resolve, mas sim “o modo pelo qual entrevistadores e respondentes tentam ‘adequar’ suas perguntas e respostas entre si e no desenvolvimento do discurso. [...]” (MISHLER, 1986a, p. 47, tradução nossa). Ou seja, a entrevista, em si, já é uma atividade interpretativa, por parte do pesquisador e do entrevistado.

Todas as entrevistas foram gravadas, após a permissão dos entrevistados. Às diretoras dos *Campi I* e servidores da Alta Gestão entreguei também uma cópia do Parecer da PROPGPEC (Anexo 9.2).

Riessman (1993, p. 56) afirma que “gravar e transcrever são absolutamente essenciais à análise de narrativas”. Assim, todas as entrevistas foram transcritas. Quando não as transcrevi, fiz a verificação do texto que me foi entregue por colaboradoras. Explicito que a transcrição é, em si, uma interpretação, e também está vinculada ao paradigma que orienta a pesquisa.

Para Mishler (1986a, p. 48), a transcrição é uma “representação parcial da fala” e que “cada representação é também uma transformação”. As entrevistas transcritas já são, em si, uma representação das falas, e, como representações, já implicam em escolhas, ou seja, em “seleção e redução” (RIESSMAN, 1993, p. 56). Esta pesquisa procura estabelecer uma interface da pesquisa em Educação com os Estudos da Linguagem. Seria necessário e possível, para um entrelugar como este, demarcar todas as marcas prosódicas percebidas? Seria eu (ou alguém) capaz de o fazer? E as pausas? Utilizaremos os detalhes dos milésimos de segundos, como na etnometodologia da conversa? Ou não? Maiúsculas, minúsculas? Onomatopeias? O que transcrever, como transcrever?

Sobre o nível de detalhe, segui as orientações de Mishler. Como não há uma forma de transcrição adequada universalmente, o autor (1986a, p. 49) propõe que se atenda a preocupações teóricas e limites práticos. Preocupei-me em criar uma forma de transcrição que me permitisse realizar as análises de acordo com meus objetivos e limites práticos. Um deles seria a impossibilidade de transcrever as mais de 20 entrevistas feitas com todo detalhamento necessário. Portanto, segui as orientações de Riessman: comecei com um rascunho, que foi aperfeiçoado. Para a Análise de Conteúdo, mantive a escrita usualmente encontrada na área da Educação, sem maior detalhamento.

Para as análises de narrativa e sociolinguística interacional, presentes no Capítulo 6, fiz uma análise detalhada (cf Riessman, 1993, p. 56), usando, inclusive, um Software gratuito de edição de som, o Audacity¹⁸, para reduzir a velocidade, principalmente, de faixas selecionadas. Ouvindo e lendo o que me se destacava em cada entrevista, comecei a perceber onde ocorriam práticas

¹⁸Disponível para download em <http://www.audacityteam.org/>

defensivas, reparadoras, ambiguidades, ou onde se localizam e de que tipo eram as narrativas. Localizar narrativas já é um trabalho analítico-interpretativo, uma vez que elas não são claramente demarcadas nas entrevistas. Usei o modelo de Labov para organizar as narrativas. A partir daí, comecei a tentar relacionar as inúmeras narrativas e procurar relações entre elas.

Quanto a decisões sobre as normas gramaticais e ortográficas, segui as orientações a seguir:

Nossa orientação geral, portanto, tem sido modificar a ortografia apenas nos casos em que se observa que os participantes manifestam atenção a alguma produção como algo especial [...]. Um caso particularmente difícil é a forma *vamos*, pronunciada tão comumente como *vamo* a ponto de nos fazer crer que grafar *vamos* indicaria uma fala cuidada. Há formas, contudo, muito produtivas na fala em português brasileiro, em que sílabas inteiras deixam de ser pronunciadas, sobretudo no caso do verbo *estar*. Nesses casos, adotamos a grafia consagrada em tiras e histórias em quadrinhos (*tá, tô, tive*). (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 269)

Quanto aos códigos de transcrição, Linde (1993, p. xi) argumenta que:

[...] um trabalho destinado a uma audiência interdisciplinar não pode assumir que todos seus leitores já possuam uma familiaridade. Além disso, tenho percebido que leitores confrontados com longas convenções não familiares de transcrição tendem a pular os exemplos, o que é o pior resultado possível de uma escolha de sistema de transcrição.

Assim, junto com minha orientadora e co-orientadora, definimos os códigos de transcrição, baseados em estudos de Análise da Conversação (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014) e sociolinguístico-interacionais de Biar (2012), apresentados no Apêndice 10.1.

2.2.3.

Os sujeitos de pesquisa e os “encontros sociais” realizados

Considerando o alerta dado por Becker (2007, p. 135) de que, conforme a posição do informante no campo, seu acesso à informação é diferenciado e o de Goffman, que membros de uma equipe podem ter interesses variados em partilhar ou reter a informação, considerei importante entrevistar, além dos professores selecionados, membros da gestão do CPEI, para conhecer seu olhar para esses docentes, de um ponto de vista mais amplo da gestão.

Dessa forma, alguns dos entrevistados lidavam com as expectativas sobre professores contratados e as estratégias de seleção e de avaliação. Outras, as diretoras dos *Campi* dos Anos Iniciais, recebiam, alocavam e realizavam, em

parceria com Coordenadoras de Área e Orientadoras Pedagógicas (OP), as avaliações dos professores contratados. As Coordenadoras de Área e OPs trabalhavam diretamente com os professores contratados, em reuniões semanais (as OPs), ou ao longo do ano, em várias reuniões. Todas essas pessoas contribuíram para que eu verificasse as expectativas em relação a professoras contratadas, e relacionasse aspectos destacadas como importante por membros da gestão com o que os professores contratados destacaram e narraram, inclusive identificasse as idealizações (GOFFMAN, 2014, p. 48), isto é, a incorporação, na representação (ou *performance*) dos valores sociais “reconhecidos pela sociedade” e aceitos por esses entrevistados. Todas as 29 entrevistas foram transcritas.

O Colégio Pedro II tem cinco *Campi* de Anos Iniciais, e, conforme a Tabela 1 – Quantitativo de docentes do Departamento de Primeiro Segmento dos *Campi* Ia seguir, tinha 59 professores contratados em março de 2016. Seria impossível entrevistar a todos, para fins de uma pesquisa qualitativa e discursiva de doutorado. Então, defini critérios para a seleção dos sujeitos.

Em primeiro lugar, busquei uma proporção no quantitativo de professores contratados por *Campi*. Os *Campi* com o maior quantitativo de professores, em 2016, eram, respectivamente, Realengo I (RI, com 32,3%), São Cristóvão I (SCI, com 24,5%), Tijuca I (TI, com 21,1%), Humaitá I (HI, com 20,5%) e Engenho Novo I (ENI, com 13,6%).

Tabela 1 – Quantitativo de docentes do Departamento de Primeiro Segmento dos *Campi* I

CAMPI	ENI	HI	RI	SCI	TI
EFETIVOS	38,0	35,0	31,5	58,5	36,5
CONTRATADOS	6,0	9,0	15,0	19,0	10,0
Total atual	44,0	44,0	46,5	77,5	46,5
Total ideal	48,0	48,0	48,0	84,0	48,0
Faltas	4,0	4,0	1,5	6,5	1,5

Fonte: Colégio Pedro II. Informativo do Departamento do Primeiro Segmento. Ano 10, n. 3, 21 mar. 2016a. Enviado por email

Em segundo lugar, busquei os *campi* com menor renda familiar do corpo discente (Tabela 2). Os *Campi* cujas famílias dos alunos têm a menor renda são, também, aqueles com maior quantidade de contratados, RI e SCI. Assim, dei

prioridade aos contratados de RI e SCI, entrevistando, no mínimo, um professor contratado de cada *Campi*.

Tabela 2 - Renda Familiar Discente

Renda per capita/ <i>Campus</i>	RENDA FAMILIAR DISCENTE (EM %)				
	Engenho Novo I	Humaitá I	Realengo I	São Cristóvão I	Tijuca I
até R\$ 362	2,23	0,24	7,02	2,9	3,38
de R\$ 363 a R\$724	7,13	0,96	11,49	7,76	6,53
de R\$ 725 a R\$ 1080	15,14	7,45	19,57	14,68	10,14
SUBTOTAL 1	24,5	8,65	38,08	25,34	20,05
Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos gráficos disponíveis em http://www.cp2.g12.br/images/cp2_numeros/renda_familiar_discente.pdf					

Outro critério de seleção foi o tempo de contrato. Priorizei as professoras ao final do segundo ano de contrato, e, se possível, algumas em segunda experiência de contrato, por seu maior conhecimento do colégio e experiência de trabalho como professor contratado do CPPII.

Iniciei minha entrada em campo com a chefia do Departamento do Primeiro Segmento. Depois, ao iniciar entrevistas em um *campus*, solicitava a autorização da Direção, entrevistando alguns de seus membros. Foram entrevistadas as diretoras de SCI, RI, TI, HI e as Diretoras Pedagógicas de SCI e TI (com a diretora) e ENI, Orientadoras Pedagógicas de ENI, RI e SCI. Tive uma conversa informal com a chefia do Sesop de RI¹⁹. Depois de entrevistar vários professores, as dúvidas me levaram a procurar a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e a Pró-Reitoria de Ensino, entrevistei, assim, servidores desses órgãos de gestão. Entrevistei também membros da Associação de Docentes do CPPII (ADCPPII). No total, foram realizadas 15 entrevistas com professores contratadas, e 14 entrevistas com servidores ligados à gestão²⁰.

Comecei as entrevistas com as professoras contratadas²¹ em SCI, entre junho e julho de 2016. As seis professoras lá entrevistadas estavam em final de contrato (em março de 2017 entrevistei mais uma desse *campus*). Entre outubro e novembro de 2016, entrevistei cinco professoras em final de contrato de RI, sendo

¹⁹ O Sesop é o órgão de Supervisão e Orientação pedagógica. Nos *campi* I, realizam um trabalho de Orientação Educacional.

²⁰ No Apêndice 10.8, há informações básicas sobre gestores entrevistados.

que duas estavam em seu segundo contrato e uma terceira tinha acabado de ser aprovada no Concurso Público. Em 31 de outubro de 2016, os servidores técnicos e docentes do CPII entraram em greve e alunos ocuparam alguns *Campi II*. Assim, duas das entrevistas com professoras de RI (Alana e Carolina²²) ocorreram em praças de alimentação de shoppings. As demais, no *campus*.

A entrevista com o professor do *campus* Humaitá, também em final de contrato, foi realizada em janeiro de 2017 sua residência. A entrevista com a professora Vanessa, da Tijuca I, foi realizada em um café, logo após o término de seu período de contrato, em março de 2017, no mesmo período que a entrevista de Aline, de Engenho Novo, que ocorreu no *campus*.

Fiz um contato inicial com todos entrevistados, explicando a pesquisa e solicitando sua colaboração. Marcamos dia e lugar conveniente para os entrevistados. No dia, após uma “conversa informal” (GOFFMAN, 2013b, p. 110) expliquei novamente a pesquisa, tirei as dúvidas iniciais, entreguei e os deixei ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, disponível no Apêndice 10.4) e, então, dei início com um texto orientador para a fala, que chamei de pergunta guia. Para os professores contratados, a intenção era começar com: “Minha pesquisa é sobre vocês, professores que estão vivenciando um contrato de trabalho no CPII. Quero compreender como vocês percebem e vivenciam essa experiência. Conte como tem sido essa experiência como contratado”.

Entretanto, como Mishler (1986a) constatou, nem sempre a conversa se iniciava da mesma forma. Ao longo da conversa, íamos selecionando outros tópicos, experiências diferentes foram narradas, e nossas reações e interação também anotadas, tais como incômodos, silêncios, dúvidas, reparos. Os tópicos que eu planejei abordar ao início da elaboração do projeto de tese estão no Apêndice 10.5. Ao longo da pesquisa, resolvi introduzir uma pergunta ao final das entrevistas, que foi: O que você mudaria se pudesse em relação às professoras contratadas (que são, em sua maioria, mulheres)? Isso possibilitou aos entrevistados sintetizarem os pontos mais delicados que trouxeram durante a entrevista. Isso mostra que o alerta de Riessman é bem vindo:

²¹ No Apêndice 10.7, há um quadro com a relação dos professores entrevistados.

²² Todos os nomes são fictícios. Alguns entrevistados escolheram seu nome, outros optaram em me delegar essa incumbência.

Não está sempre claro ao início de um projeto de pesquisa que características da fala provará ser essencial. Eu desencorajo estudantes a identificarem hermeticamente uma questão que eles responderão com dados de relatos narrativos porque a indução analítica, por definição, leva as questões a mudarem e novas a emergirem (RIESSMAN, 1993, p. 60, tradução nossa)

Enquanto estive em campo, fui realizando alterações nos objetivos e questões de pesquisa, tanto quanto nas questões das entrevistas. Isto, longe de ser perda de rigor científico, é uma necessidade a uma pesquisa com paradigma construtivista. Estar atento a seus dados, “levar o discurso a sério”, nas palavras de Mishler (1986a, p. 47), é também estar atento para aquilo que se quer conhecer e compreender na pesquisa, o que é “amadurecido”, inclusive, durante o processo.

As entrevistas se encerraram em 23 de maio de 2017, mas não a coleta de dados através do sítio do CPII, que continuou até dezembro de 2017.

Enfim, encerrando esse capítulo, explico que as questões e objetivos da pesquisa surgiram de indagações a partir de meu lugar enquanto servidora, prática situada no CPII, em um contexto político, econômico e social definido. Durante a pesquisa, procurei, de forma cuidadosa, dar espaço a diferentes olhares, alguns se complementavam, outros, porém, revelavam tensões e conflitos entre diferentes normativas e práticas. O relatório dessa pesquisa foi escrito para, de forma ética e respeitosa, registrar análises e achados para o avanço da compreensão sobre o trabalho dos professores contratados. Todos os que puderam ser contatados serão convidados para a defesa da tese e todos os informantes receberão uma cópia digital da versão final. Além das cópias impressas solicitadas pelo CPII, nas Considerações Finais, no texto da tese, indicarei possibilidades de retorno para a instituição, de forma a atender meu compromisso ético com a pesquisa qualitativa crítica.

Na Figura 2, identifico como pretendo atingir os objetivos específicos e responder à questão de pesquisa.

O que os relatos dos docentes contratados do Departamento do Primeiro Segmento do CPII nos dizem sobre o significado de seu trabalho, sua identidade e experiência?					
Objetivos/ metodologia e estratégias usadas	Metodologia			Estratégias	
Objetivos específicos	Análise de Conteúdo	Análise de narrativas	Sociolinguística Interacional	Pesquisa bibliográfica	Entrevistas
1. analisar como (e se) os docentes contratados, ao relatarem sobre sua experiência de trabalho, explicitam possíveis tensões em relação aos enquadres burocráticos e funcionais do Colégio, diferenças entre os Campi, aspectos simbólicos e seus desejos e expectativas sobre o trabalho propostos pelo CPII e o que consideram pertinente ao trabalho docente;					
2. analisar que representações de si, de seu trabalho, esses professores constroem discursivamente durante a interação face-a-face nas entrevistas;					
3. relacionar suas narrativas a discursos presentes no campo educacional, e que lugar simbólico eles ocupam na construção de uma representação de si;					
4. buscar relacionar o que se identifica como recorrente em sua relação com o trabalho, incluindo aí a atividade, experiência e identidade dos professores (cf. Tardif e Lessard, 2005);					
5. possibilitar o diálogo entre a Educação e a Linguagem, através de uma abordagem metodológica que possibilite a consideração, na análise, dos aspectos discursivos e da interação verbal e não-verbal ocorrida durante a interação social, utilizando, para isso, dos recursos oferecidos pela Sociolinguística Interacional.					
Fonte: elaboração própria, inspirado no trabalho de BARROS, M. L., 2017.					

Figura 2 – Relação objetivos x estratégias

3

Dialogando com o campo: revisões teóricas e empíricas

Neste capítulo, subdividido em duas seções, defino e esclareço as opções teóricas que orientam minhas reflexões e a pesquisa, complementando-as com os achados empíricos sobre o tema professores contratados.

No início da primeira parte, apresento a fundamentação teórica para a construção do objeto, com base na pesquisa de Tardif e Lessard (2005), em relação ao trabalho docente, entendido como um trabalho interativo, composto por dimensões como a atividade, a experiência e a identidade. Apresento também o trabalho de Ball, sobre o ciclo de políticas e sua proposta de uma teoria de atuação de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), que permite uma visão do professor como sujeito e objeto de políticas educacionais. E referencio a importância dos estudos de Dubet (2014), sobre o mérito e as injustiças e trabalhos de teóricos brasileiros que realizam suas pesquisas sobre o tema do trabalho docente. Reitero contribuições de Goffman, de ordem teórica e metodológica a meu objeto de pesquisa. Feita a apresentação da base teórica da pesquisa, apresento algumas considerações sobre o trabalho docente.

Na segunda parte, apresento as contribuições da revisão empírica para a construção do objeto de pesquisa, feitas a partir do Banco de Teses da CAPES e na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), durante o ano de 2014 e revisada no início de 2017.

3.1.

Fundamentação teórica da pesquisa

Encontrei nas reflexões e pesquisa de Tardif e Lessard (2005) o diálogo mais fértil com meu objeto de pesquisa, a saber, as percepções dos professores contratados do CPEI sobre seu trabalho.

Em sua obra *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana*, os autores buscam construir os aportes

teóricos e empíricos para uma sociologia do trabalho docente. Definem a docência como uma:

forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao “objeto” de seu trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8-9).

Os autores propõem uma abordagem metodológica que busque integrar os aspectos codificados e flexíveis do trabalho, que explicarei na sequência. Por outro lado, em relação às opções de análise, Tardif e Lessard (2005) esclarecem que:

[...] nossa orientação de pesquisa é claramente sociológica. Isso significa que, do nosso ponto de vista, a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios mas que são levados, por diversos motivos, a colaborar numa mesma organização. Portanto, é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões (conflitos e tensões que não excluem colaborações e consensos), que estruturam a organização do trabalho na escola (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 48).

Da mesma forma, o trabalho dos professores contratados é situado, no CPII, um local de trabalho cujas características “físicas, estruturais e simbólicas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 48) exercem influência sobre o professor, que, por sua vez, também interfere na organização da escola.

Para analisar o trabalho docente, os autores privilegiam três dimensões, que utilizei como categorias teóricas de minha pesquisa:

A primeira é a análise do trabalho como *atividade*: “Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 49). Ao se analisar a atividade docente, pode-se privilegiar a estrutura organizacional ou o desenvolvimento da atividade – *aspectos organizacionais ou dinâmicos*. Os autores propõem que são indissociáveis:

Lembramos que a hipótese que seguimos é que o trabalho interativo, pelas simples pressões inerentes à interação humana e pelas relações de poder e os tipos de conhecimento que são necessários, afeta diretamente as orientações e as técnicas do trabalho, as relações com os usuários, as margens de manobra e as estratégias dos trabalhadores, bem como o ambiente organizacional no qual se desenvolvem as tarefas. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 50).

Há uma mútua influência entre esses dois aspectos. A mesma estrutura organizacional do CPII contribui, na interação, positivamente ao desenvolvimento do trabalho em algumas situações, e em outras, negativamente.

A segunda dimensão de análise é o *status*: [...] “o *status* remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 50, grifos dos autores). Tanto há as normas e regras que são impostas aos docentes, como as identidades dos professores também se forjam em interação com outros atores, ao realizarem escolhas e as justificarem. Os autores (2005, p. 51) também destacam que, atualmente, cabe aos professores, *individual ou coletivamente, a composição de sua identidade*, cada vez menos a mesma sendo transmitida pela instituição escolar. Como se verá nas análises, em sua maioria, o ingresso no CPEI, teve uma influência considerável na construção das identidades desses docentes.

A terceira dimensão é a análise do trabalho docente como *experiência*. Embora retomem o conceito de experiência tanto no sentido de maestria como no de vivenciar uma experiência significativa, os autores defendem que:

[...] viver uma situação profissional como um revés ou sucesso não é apenas uma experiência pessoal. Trata-se também de uma experiência social, na medida em que o revés e o sucesso de uma ação são igualmente categorias sociais através das quais um grupo define uma ordem de valores e méritos atribuídos à ação. Em síntese, o que nos interessa com essa noção de experiência social do ator são precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 53).

Há um tanto de coletivo nas experiências que cada docente vivencia, por estar numa coletividade que “partilha o mesmo universo de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 53). Os docentes são, também, expostos e se inserem em princípios culturais e sociais heterogêneos (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 53). Ao realizar ações e performar papéis contraditórios, o professor vivencia tensões e dilemas se manifestam nas dimensões de sua ação. A própria linguagem revela que, pelas palavras, pelos significados, pelos campos semânticos, cada docente revela ecos de discursos que circulam na sociedade. De outra forma, um professor também segue pressupostos sociais sobre o que é ser um professor, e, ao mostrar o que é “normal” e “ideal” para cada um, revelamos o que repetimos e assimilamos do macrossocial.

Esta pesquisa também se situa no campo do trabalho docente. Compartilho com Tardif e Lessard (2005) o pressuposto de que o trabalho dos professores é situado, repleto de tensões e contradições, que nem sempre as demandas e controles burocráticos, a organização da escola, são coerentes com os objetivos da ação docente. Como os autores demonstram, a atividade docente se realiza através

da interação, mas também se modifica nessa interação, uma vez que o objeto de trabalho docente é capaz de resistir, de se posicionar e de influenciar o trabalho do professor. Também parto do pressuposto que os papéis docentes são, simultaneamente, dados e forjados em interação, e que a experiência de cada docente carrega, em si, um diálogo com discursos sobre educação, profissão, aluno, objetivos, finalidades, enfim, sobre diversas leituras de mundo e possibilidades de ser, estar e fazer que circulam na sociedade, nem sempre coerentes e, por isso mesmo, repletos de possibilidades de mudança.

Ao mesmo tempo, ainda que haja possibilidades de mudança e eu me proponha a olhar para estes professores como atores sociais, é preciso estar também atento aos limites dessa ação.

Dialogo com Ball – junto a Tardif e Lessard- para propor que, no trabalho interativo dentro do CPEI, os professores contratados são, também, atores das políticas educacionais. Para Ball (2009, apud MAINARDES; MARCONDES, 2009), as políticas surgem dentro de um contexto de influências, onde se disputam os sentidos sobre o que é a educação, qual seu fim, qual o papel de um professor, por exemplo, concretizam-se em textos – marcos legais, manuais, decretos, etc, no contexto dos textos políticos, e são recontextualizadas, portas em ação, atuadas, ou encenadas (em Inglês, *enactment*) no contexto das práticas.

A maior parte de sua obra, contudo, vem se debruçando sobre as mudanças que políticas orientadas em princípios neoliberais trazem para a Educação. Segundo Ball (2001, p. 100), a globalização ocasiona um enfraquecimento e desaparecimento gradual de políticas específicas dos países, em detrimento de uma única política voltada para a competitividade econômica, tornando opacas questões relacionadas aos “propósitos sociais da educação”. Esse “novo paradigma de governo educacional” (BALL, 2001, p. 100) é influenciado por organismos transnacionais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), que buscam implementar o *New Public Management* (NPM)– a Nova Gestão Pública, introduzida no Brasil através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). A Nova Gestão Pública exporta, da economia para a educação, conceitos como a regulação, a avaliação dos sistemas, docentes e alunos, o gerencialismo e a performatividade, sendo a manifestação política da globalização, com consequências tanto para a

profissionalização, como para o trabalho e formação docente. Esse paradigma e suas tecnologias introduzem mudanças nos discursos educacionais e no que se entende por “ser professor”, “qualidade” da educação e nas relações que existem entre professores e alunos, professores e colegas, professores e gestores, e sobre a escola e a sociedade. Por exemplo, em muitos sistemas educacionais, os professores passam a ser valorizados não porque os alunos aprenderam, mas pelo fato de estarem bem colocados em um *ranking* de avaliações entre as escolas (BALL, 2002, p. 4).

Ao longo dos últimos anos, o CPII, enquanto instituição, passou por uma modificação em sua estrutura organizacional, a partir de seu ingresso na rede dos Institutos Federais²³. Essas modificações são também resultado da interpretação de seus gestores das políticas em vigor, geraram movimentos de aceitação e/ou resistência por parte de outros atores institucionais, novos discursos e políticas a partir dessas modificações, que trouxeram consequências para os professores contratados, tanto em relação aos aspectos codificados (alterações de direitos e deveres), como em relação a atividades. Como o CPII é uma escola federal, participa, por força da lei, da Prova Brasil, do ANA²⁴. A escola está em processo de revisão de seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Isso tudo exerce influência sobre o trabalho dos professores contratados e a percepção que eles têm sobre seu trabalho.

Entretanto, os docentes contratados trazem sua experiência e saberes para a escola, e são atores interpretando e colocando em ação o PPP do colégio. Alguns com maior ou menor autonomia, e exercem um papel ativo, em interação com os demais atores da escola, inclusive os alunos:

A tradução é ao mesmo tempo um processo de invenção e de conformidade. Conforme os professores se envolvem com a política e trazem sua criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 74)

Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que as políticas, nacionais, locais, têm um discurso com maior ou menor penetração na instituição:

[As políticas] ‘falam’ de formas diferentes para grupos específicos da escola [...] e são encenadas/atuadas de forma diferentes por diferentes atores de políticas – por exemplo, dentro de diferentes departamentos disciplinares ou na administração da escola ou nas áreas técnicas. [...] Algumas colidem ou se sobrepõe, produzindo

²³ Será mais detalhada na segunda parte desse capítulo.

²⁴ Avaliação Nacional da Alfabetização.

contradições, incoerências ou confusão. (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p. 19)

Ball (2009, apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305) ressalta que os docentes são atores no processo de “atuação/efetivação da política na prática”, ou seja, de recontextualização da política. Ao colocarem em ação a proposta de uma política, exercem algum poder e controle, por meio de um processo de interpretação/tradução da política. No processo de tradução das políticas, podem ocorrer duas ações: a de invenção – o uso da criatividade para engajar-se na política - e a de obediência – a submissão a ela. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14):

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer [...], mas algumas mais que outras estreitam a gama de respostas criativas. [...] Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm que ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis.

Esses autores, em especial Ball, contribuem para a análise das percepções dos professores contratados sobre seu trabalho interativo, que sofre influências e influencia as políticas em vigor, sendo que essas políticas trazem interferências sobre as dimensões da atividade, identidade e experiência docente.

Durante as entrevistas com as professoras contratadas, apareceram, em muitos momentos, falas sobre o mérito e a justiça. Para realizar uma análise mais contextualizada, recorri a Dubet (2014), que realiza uma revisão e propõe uma nova abordagem para o conceito de justiça, apresentando uma pesquisa feita com a população francesa, trazendo o conceito de injustiças justas, ou seja, injustiças que eram percebidas pela população trabalhadora como justas, por se basearem em diferenciações relativas ao mérito.

Outro autor com o qual dialogo é com o sociólogo Goffman. Ele se define como um autor que pesquisa a ordem da interação (GOFFMAN, 1997, p. 236). Para esta pesquisa, Goffman traz contribuições tanto teóricas, quanto metodológicas. Neste momento, além dos aspectos destacados na Introdução, destaco que, durante uma entrevista, definida como encontro social, tudo que podemos verificar do professor contratado, no caso desta pesquisa, é fruto da interação social que ocorre durante a entrevista. Goffman afirma que temos preconceções sobre a “identidade social”, elas dizem respeito a aquilo que esperamos que o sujeito à nossa frente “deveria ser” (GOFFMAN, 1988, p. 12). As categorias “face”, “estigma”, “porte”, deferência”, “cenário”, entre outras

teóricas, serão utilizadas ao longo das análises, tanto de conteúdo (Capítulo 5) como de análise sociolinguístico-interacional (Capítulo 6). As categorias “enquadre”, “alinhamento”, e “manejo da face” serão utilizadas prioritariamente na análise interacional, por sua contribuição metodológica para a análise da entrevista como um encontro social. As categorias serão explicitadas nos capítulos de análise.

Apresentados os principais referenciais teóricos, passo a uma revisão sobre como o trabalho docente vem sendo abordado teórica e empiricamente no país.

3.1.1.

Algumas considerações sobre o trabalho docente no Brasil e no mundo

Para se abordar o campo do trabalho docente, é necessário contextualizá-lo, relacionando o trabalho docente com as modificações que vêm ocorrendo no campo educacional mundial. Este item não se propõe a uma revisão abrangente e profunda, apenas a trazer algumas contribuições para uma panorâmica rápida sobre o tema.

Evangelista e Shiroma (2007) apresentam o conceito de “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE), de Roger Dale, para analisar as reformas educacionais no Brasil. As autoras (2007, p. 533) constataam que a remanescente organização do corpo docente “parece causar temor aos órgãos governamentais e internacionais”. Por este motivo, há toda uma política que tem por objetivos: a) a redução do custo-professor, inclusive com recomendação de contratação de professores baratos pela Unicef²⁵ (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538); b) a propagação de “uma imagem perversa do professor”, conforme as autoras (2007, p. 533), como acomodado, refratário a mudanças, desmotivado, mesmo quando suas resistências e lutas estejam assinaladas por outras pesquisas. A atual política de profissionalização docente teria um potencial de controle docente e, segundo elas (2007, p. 533), “[e]ssa hipótese encontra evidências no alto grau de homogeneidade das reformas e das prioridades em torno da eficiência, profissionalização e gestão em diversas partes do globo”.

²⁵ Fundo das Nações Unidas para a Infância

Oliveira (2004) e Mancebo (2007), por sua vez, comprovam que há um aumento no número de professores com contrato de trabalho temporário, o que barateia o custo-professor para o Estado. O trabalho por contrato temporário em instituições da rede pública, que é uma precarização do trabalho docente, conforme Mancebo (2007, p. 40), é derivado dessas políticas, mas também está presente no tema “flexibilização do trabalho docente”.

Segundo Mancebo (2007, p. 470), outros aspectos da precarização do trabalho docente também compõem são muito presentes nas pesquisas sobre o trabalho do professor: *“baixa remuneração”*; *“desqualificação e fragmentação do trabalho do professor”*; *perda real e simbólica de espaços de “reconhecimento social”*; *“heteronomia crescente” e controle do professor*.

A existência simultânea de dois (ou mais!) regimes contratuais diferenciados dentro de sistemas públicos contemporâneos de Educação é um aspecto da flexibilização do trabalho docente sinalizado em pesquisas analisadas por Mancebo (2007). Indica que ocorrem, numa mesma organização, dois tipos de professores: professores efetivos, com maiores garantias de direitos, melhores salários e condições, e professores contratados (também denominados *temporários, substitutos, ACTs, eventuais, extra-numéricos*) – regidos por outros contratos, com direitos diferenciados, normalmente menores, com período de contrato delimitado, e condições diferentes dos primeiros.

Em sua dissertação de Mestrado, Fernandes (2014, p. 27) afirma que foi a partir da Lei nº. 6019, de 3 de janeiro de 1974²⁶, que o trabalhador pôde exercer a atividade na forma de contratação temporária, de forma legal, com carteira assinada, porém apenas em empresas urbanas, gerando a terceirização. Ambrosio afirma que:

Em nível federal, a preferência pelo regime celetista na função pública deu-se de modo radical, nos termos da Lei Federal nº. 6.185/ 74 (complementada pela Lei Federal nº.6.335/76) que, dispondo sobre a reorganização do serviço público, propunha-se a manter sujeitos ao regime estatutário, um grupo extremamente reduzido de servidores, ficando a imensa maioria, mesmo na administração direta, sujeitos ao regime celetista. Na prática, porém, a administração federal não concretizou essa proposta em extensão apreciável. (AMBROSIO, 2007, p. 27)

A partir de 1993, com a Lei nº 8.745, se deu um novo impulso à contratação temporária de professores substitutos no serviço público. A coexistência de dois

²⁶ Entretanto, conforme será mais detalhado no Capítulo 4, Soares (2014; 2015) informa a contratação de professores por contrato temporário já nos primórdios do Colégio Pedro II.

regimes de trabalho em instituições de serviço público se fez mais presente após a divulgação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). O Plano critica o regime jurídico único dos servidores introduzido pela Lei nº. 8.112, e defendia a contratação de parte dos servidores como celetistas (BRASIL, 1995, p. 27), como forma de agilizar a contratação de servidores, sem voltar ao “clientelismo patrimonialista”, dentro de um projeto inspirado em reformas mundiais realizadas em outros países, e defendia a implementação da “nova gestão pública”, com bases “modernas e racionais” de gerencialismo do Aparelho do Estado no Brasil, buscando a “qualidade e eficiência” e serviços voltados para o “atendimento do cidadão, entendido como um cliente” (BRASIL, 1995, p. 25)

Em 1995, à mesma época da divulgação do Plano Diretor, a OCDE²⁷ lança o relatório “Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries” (*apud* BALL, 2001). Esse pacote de reformas, com incentivos e objetivos para países, pretendia mudar a atuação do Estado, implementando o gerencialismo, a responsabilização, o controle dos resultados e não dos processos, como era feito na forma existente, até então, de administração pública do Estado Burocrático.

O Plano Diretor, então, lançou as sementes para muito do que se vive atualmente na educação: o modelo de *accountability* (responsabilização e controle de resultados), a forma de administração pública da Nova Gestão Pública (gerencialista), as avaliações estaduais e federais em larga escala.

Essa breve apresentação permite situar o trabalho dos professores contratados como uma consequência da busca por um melhor desempenho econômico das instituições, cujos custos se encontram “encarecidos” pela forma de contratação de servidores apenas como estatutários (BRASIL, 1995, p. 27), posicionando o trabalho desse professor como precário, em relação ao trabalho de efetivos, e consequência de políticas de flexibilização do trabalho. É importante, contudo, ressaltar que, apesar de sua importância para o olhar para o trabalho docente, esta pesquisa pretende realizar um recorte na análise: pretende abordar o ponto de vista dos atores, dos professores contratados sobre sua situação, sobre seu trabalho, para, a partir, de e com eles, pensar sobre o que podem essas percepções revelar.

²⁷ OCDE – Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico

Assim, após a contextualização do trabalho docente e suas questões, apresento as revisões empíricas sobre o Colégio Pedro II e sobre o trabalho de professores contratados.

3.2.

A revisão empírica e suas contribuições para minha questão de pesquisa

Realizei revisões empíricas em algumas bases de dados. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses da CAPES, levantei as pesquisas realizadas tanto sobre o Colégio Pedro II como sobre meu objeto de pesquisa, professores contratados. Na base Wilson, levantei artigos científicos sobre professores contratados.

A seguir, detalharei os levantamentos e resultados.

3.2.1.

A revisão sobre o Colégio Pedro II.

Sobre o Colégio Pedro II, realizei buscas em outubro de 2014 e agosto de 2015, tanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como no Banco de Teses da CAPES.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁸, com a palavra chave “Colégio Pedro II”, houve 118 resultados de pesquisas entre 2000 e 2014. Dessas, apenas 46 tratavam, de fato, sobre o Colégio Pedro II. No Banco de Teses da CAPES, encontrei 43 resultados, 12 repetidos – coincidiam com a BDTD. Assim, ao total, encontrei 78 pesquisas sobre o Colégio Pedro II. Das 118 inicialmente encontradas, muitas apenas citavam o Colégio - como o programa de referência curricular à época, ou mencionando que alguma personalidade lá estudou. Em outras, o pesquisador era professor do colégio, mas sua pesquisa investigava a escola, nem ocorria nela. É possível que haja mais pesquisas com o campo no CPPII, mas não identificadas, uma vez que conheço colegas, por

²⁸ Endereço na web: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

exemplo, que realizaram suas pesquisas na escola, mas optaram por identificá-la como uma “escola da rede federal de ensino”, por exemplo.

A maior parte das pesquisas trata da contribuição do Colégio Pedro II à Educação Brasileira, dentro da História da Educação e/ou das Disciplinas Escolares. Havia diversas pesquisas sobre professores catedráticos, seus manuais escolares, sobre professores que introduziram disciplinas na escola e na Educação Brasileira. Outro grande tema de pesquisado categorizei como Currículo e Ensino. Essas pesquisas reforçam a importância que o Colégio Pedro II teve na educação – especialmente secundária – no país (MENDONÇA *et al.*, 2013; MENDONÇA; SILVA; OLIVEIRA, 2015)

Identifiquei apenas uma pesquisa cujo tema era trabalho docente. A pesquisa abordava o impacto de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho dos professores. Não pude identificar pesquisas sobre o trabalho de professores contratados, que se apresenta, portanto, como tema inédito dentro das pesquisas realizadas no campo “Colégio Pedro II”.

3.2.2.

A revisão empírica sobre o trabalho de professores contratados

Durante o ano de 2014, realizei consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses na CAPES. A pesquisa no Banco de Teses da CAPES foi atualizada no primeiro semestre de 2017. Do total de pesquisas encontradas, selecionei 32 pesquisas para uma melhor análise. Dessas, específica e diretamente abordando professores contratados, trabalho docente na escola básica, encontrei apenas 21 pesquisas. Obtive o texto completo de todas e li, na íntegra, 17 dos textos. As pesquisas lidas estão agrupadas por temas no Apêndice 10.2.

Os objetivos da revisão empírica foram: (a) mapear o campo trabalho dos professores contratados, em relação aos estados onde ocorrem pesquisas, tipos de contratos, principais questões levantadas sobre o trabalho docente; (b) verificar os tipos de pesquisa realizadas, principais referenciais teóricos; (c) levantar os principais resultados, de forma a prover uma melhor análise e diálogo com minha questão de pesquisa e minhas análises.

Os resultados completos da revisão empírica foram apresentados no relatório do Exame de Qualificação 2. Neste momento, trarei apenas uma breve caracterização e me deterei no item c, relacionando os resultados da revisão empírica sobre o trabalho de professores contratados com meus referenciais teóricos.

Em relação a aspectos mais formais, encontrei uma tese e 20 dissertações. Quanto à área, a tese era de Sociologia (sendo que o autor havia feito Mestrado em Educação), e as dissertações eram em Educação (16), e uma em cada uma das seguintes áreas: Economia, Geografia, Letras e Psicologia (a mais antiga). Ressalto que a dissertação em Economia tinha o mínimo de trinta páginas (e não era um mestrado profissional). Apenas a partir de 2006 começam a ter mais pesquisas sobre meu tema, encontrei de duas a quatro por ano. Os estados com maior número de pesquisa foram São Paulo e Paraná.

Por fim, relacionar os resultados da revisão empírica aos meus referenciais teóricos, realizando uma reflexão sobre estes “achados” de outros pesquisadores.

Tardif e Lessard (2005) analisam o trabalho docente em suas dimensões de atividade, status e experiência. Assim, analisando os resultados da revisão, encontramos algumas constatações sobre o trabalho dos docentes. No próximo item, apresentarei os principais achados da revisão empírica sobre o trabalho de professores contratados na escola básica, realizando, também, um diálogo com meus referenciais teóricos.

3.2.2.1.

Uma breve reflexão sobre o trabalho de professores contratados a partir dos achados da revisão empírica

Esclareço que as reflexões a seguir não são sobre os professores do Colégio Pedro II, mas sobre os docentes pesquisados em diversas unidades da Federação. Estes são os resultados das pesquisas que encontrei na revisão empírica.

Quanto ao trabalho dos professores, um ponto em comum é o de que todos trabalham em alguma organização escolar. Assim, seu trabalho se encontra codificado pela estrutura, normas e critérios de cada organização educacional, conforme sua dependência administrativa. O que se constata, na análise das pesquisas revisadas, é que as condições de trabalho dos docentes contratados são

diferentes das condições dos efetivos, resultando tanto numa precarização objetiva, como subjetiva (SOUZA, M.; 2016).

Quanto à precarização objetiva, se constata que esses professores têm menos direitos: sem licenças para capacitação, estudo, licença maternidade menor, sem direito a FGTS, plano de cargos, e, em casos mais alarmantes, sequer direito a férias, descanso semanal, 13º salário, não podem assumir nenhuma função docente que não a regência; o vínculo é precário, sem estabilidade (AMBROSIO, 2007; CAINELLI, 2016; FERREIRA, 2013; MARQUES, 2006; SOUZA, M, 2016).

Quanto à precarização subjetiva, gostaria de relacionar os resultados das revisões aos poderes que Tardif e Lessard (2005, p. 95) destacam como relevantes para que o profissional se perceba com autoridade para o exercício de sua função: (a) “O poder de agir sobre a organização do trabalho escolar propriamente [...]”; (b) “O poder de agir diretamente sobre seu posto de trabalho [...]”; (c) O poder de controlar a formação e a qualificação (protegendo-as através de “um diploma e um título, retendo-as por meio de uma corporação, etc”); (d) “O poder sobre os conhecimentos do trabalho (proibindo sua utilização por outros, monopolizando-os, tornando difícil o acesso a eles, etc)”.

A maioria dos professores contratados não dispõe de nenhum poder sobre a organização escolar, nem sobre seu posto de trabalho. São os últimos a escolherem as escolas das redes, séries, disciplinas e turmas (ALVES, 1998; AMBROSIO, 2007; SOUZA, E., 2012; SOUZA, M. 2016). A maioria também não dispõe de controle sobre seus conhecimentos de trabalho, nem autonomia para pensar em projetos, pois muitos precisam cumprir tarefas já deixadas ou prescritas (SOUZA, E.; MAGRO, 2008; AMBROSIO, 2007). Mesmo quando atua em uma escola com uma organização mais democrática, o pouco tempo de permanência na escola interfere e, por vezes, impede, em sua participação na vida escolar, tais como momentos de discussão e planejamento coletivo, de gestão (AMBROSIO, 2007; ARANHA, 2007; CAINELLI, 2016), e a possibilidade de criar vínculos com a escola, colegas, alunos (ALVES, 1998). Alguns pesquisadores constataram que os professores não detinham sequer o poder de controlar sua formação, ficando fora dos cursos de aperfeiçoamento (GALDINO, 2012). As redes contratam professores inclusive sem graduação, estagiários, o que traz

consequências para o aprendizado dos alunos e para a gestão escolar (AMBROSIO, 2007; ARANHA, 2007; FERREIRA, 2013)

A atividade e experiência dos professores contratados, conforme os resultados destas pesquisas, também são afetadas por sua itinerância e rotatividade. Pouco tempo na escola traz dificuldades para: planejar, encontrar coordenadores e colegas, conhecer projeto pedagógico da escola, ter colaboração e apoio de seus pares, imprimindo-lhes a máxima definida por Charlot (2005, p. 98): “Proceda como quiser, mas resolva os problemas”. Alguns fazem hora extra não remunerada para participar de encontros.

Tardif e Lessard (2005) propõem, na dimensão da experiência do trabalho docente, que há uma representação da coletividade na experiência de cada um. Esses professores não têm a oportunidade de participar do “mundo vivido” da escola (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 184), encontram-se alijados das conversas cotidianas, não partilham de uma cultura comum na escola, o que reforça um sentimento de impotência, e a hierarquização de poder de efetivos sobre contratados (MAGRO, 2008; SOUZA, M, 2016). Os contratados “não se sentem em casa” (SOUZA, M., 2016).

Esse “caldeirão” de precariedade objetiva e subjetiva vai se avolumando na experiência de um professor “contratado”, em que o peso recai sobre o qualificador, e não sobre o nome.

A identidade desses docentes, assim, é multifacetada e impregnada de adjetivos e metáforas que indicam um valor menor, um poder menor: “tapa-buracos”, “quebra-galhos”, professor “plantonista ou *delivery*”, “*freelance*”, “invisível”, “apêndice”, sujeitos a uma “ciranda das cadeiras”, que vai expulsá-los da vaga, pelo término do contrato ou quando atos de nepotismo dão a vaga a outro (AZEVEDO, 2013), ou pelo simples retorno do professor efetivo “proprietário” da vaga, que retirará o “inquilino” de seu lugar (CAINELLI, 2016). Será difícil a esses professores a construção de uma imagem positiva, e mesmo de uma identificação com a categoria “professor”. Tardif e Lessard (2005, p. 50-51) afirmam que “[o] trabalho de composição da identidade pertence, agora, cada vez mais ao docente, seja individual ou coletivamente, e cada vez menos à instituição escolar, como era outrora”, o que parece ser experimentado por esses docentes, além de uma complexificação de diversas “carreiras” docentes, pois algumas das pesquisas indicam subcategorizações (FERNANDES, 2014) entre os próprios

contratados – os que têm estabilidade, os que têm carga horária definida, os que recebem por mês, os que recebem por aula- e os que não têm parte ou nada disso. Fica difícil identificar-se como “professor”, como afirma Galdino (2012). E é uma via de mão dupla: os professores efetivos, por vezes, também não os reconhecem como seus iguais, o que contribui com maior desconforto e piora da condição dos colegas, chegando a uma discriminação, (ALVES, 1998; AMBROSIO, 2007; FERREIRA, 2013; SOUZA, E., 2012; SOUZA, M., 2016) e tornando seu qualificador um “estigma” (SOUZA, M, 2016).

Para terminar esta análise dos resultados da revisão empírica, utilizo contribuições de Ball e Mainardes. Mainardes (2006) traz de Ball o conceito do ciclo de políticas, importante para o final desta análise.

Segundo Ball (2009), uma política não é implementada, ela é atuada nas escolas. Quando políticos e teóricos idealizam políticas, têm em mente escolas ideais que não existem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Desconsideram questões contextuais, locais, estruturais, organizacionais da maioria das escolas. Quando cada Estado e Município da federação brasileira cria leis baseadas na Lei nº 8.745/1993, e passa a admitir professores contratados em função de “excepcional interesse público”, as leis passam a ser traduzidas e interpretadas pelos próprios políticos. Como Latorre (2013) destaca, a temporalidade deveria ser excepcional. Entretanto, como se constatou nas pesquisas (AMBROSIO, 2007; CAINELLI, 2016; FERREIRA, 2013; GALDINO, 2012; PEREIRA, 2015; SANTOS, 2016; SOUZA, E., 2012), os Estados, Municípios, e até a Federação, passaram a se utilizar da contratação de professores como forma de redução de seus custos, o que Oliveira (2004) e Mancebo (2007) também já indicam. Essa interpretação da Lei, e forma de traduzir o excepcional em função de interesses econômicos, em detrimento da função do Estado de coesão social, como sinalizado por Santos (2016), demonstra pouca preocupação com a Educação.

Para verificar se a questão da contratação estava presente em outros Estados, inspirada em um infográfico disponível na dissertação de Latorre (2013), resolvi procurar dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2016, disponíveis no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Reformulei as tabelas da Sinopse por Região administrativa brasileira, relacionando a quantidade de professores contratados percentualmente ao total de docentes, conforme o Apêndice 10.3.

Destaco alguns dos achados mais importantes.

O Brasil tem mais de 30% do total de docentes como contratados na rede pública. No Acre, eles ultrapassam os 70%, chegando a cerca de 65% no Mato Grosso do Sul. Em Mato Grosso, Minas Gerais, Espírito Santo, Roraima e Santa Catarina estão próximo ou acima de 50%; e entre 30 e 45% de docentes contratados temos Alagoas, Amazonas, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Tocantins. Os estados com menor percentual de contratados são Rondônia (12,62%), Sergipe (12,42%), Rio de Janeiro (13,07%), São Paulo (15,44%) e Rio Grande do Norte (15,88%). Destaco, porém, que esses números podem estar subestimados, porque, conforme nota no próprio documento do INEP (2017), ao responderem ao questionário do Censo os professores só podem indicar *um* vínculo trabalhista. Isso quer dizer que, mesmo que trabalhe em duas ou mais escolas, indicará apenas a “principal”. Há professores efetivos que são contratados em outros turnos e redes, há professores de escolas particulares que são contratados em redes públicas. Isso talvez explique o baixo percentual de São Paulo, índice discrepante em relação aos dados encontrados na revisão empírica (GALDINO, 2012). Enfim, mesmo subestimados, os dados são alarmantes.

Como afirma Mainardes (2006), as políticas passam por diversos ciclos. Da idealização (contexto de influências) à escrita (contexto dos textos das políticas), passam pelas escolas, onde são traduzidas e interpretadas, postas em ação, no contexto das práticas. E, então, as políticas geram resultados e efeitos.

Como efeitos de primeira ordem, pode-se apreender da revisão empírica que o Estado economiza com a folha de pessoal, e tenta-se impedir, pela contratação – mais rápida que o concurso – que alunos fiquem sem aulas. Contudo, políticas também geram resultados e efeitos de segunda ordem, relacionados a questões de justiça e equidade social.

Os achados das revisões podem ser interpretados também em relação a efeitos de segunda ordem. Começamos pelos efeitos causados à aprendizagem e qualidade do ensino. Como mostraram Ambrosio (2014), Aranha (2007), Cainelli (2016), Fernandes (2014) e Nascimento (2014), a rotatividade e itinerância dos professores contratados trazem consequências para o ensino, cuja continuidade é interrompida, o aprendizado dos alunos é menor, com interferências na qualidade do processo, não devido à competência dos professores contratados, mas às

condições objetivas de trabalho que vivenciam. Este é um efeito relacionado à justiça e equidade.

Há também efeitos para os professores. Alguns contratos são tão precários que não atraem nenhum professor para o processo seletivo, como apontaram Souza, E. (2012) e Azevedo (2013), gerando outros efeitos perversos: ora alunos ficam sem aulas, ora os professores efetivos ficam sobrecarregados, ora o estado acaba gastando mais ao pagar diárias e deslocamento para os que acumularão horários em mais de uma *Campus* ou unidade escolar. Outro efeito para os professores é a perda de identidade enquanto categoria profissional.

É importante sinalizar que encontrei resultados semelhantes na pesquisa de Gersherson (2012), disponível na base Wilson, que procura entender as preferências de substituição de professores substitutos nos Estados Unidos – especialmente dos professores certificados – o que é importante por vários motivos. Segundo sua argumentação, *muitas escolas não conseguem atender à demanda por professores substitutos*, o que acarreta sobrecarga para os gestores e professores regulares. Escolas pobres e com menor desempenho em testes educacionais têm maiores taxas de absenteísmo e são mais sujeitas a perder professores para escolas “melhores”. Se os professores substitutos também evitarem essas escolas isso ainda piorará o quadro de instrução e aprendizado dessas escolas.

Assim como nos Estados Unidos, a preocupação com a qualidade do aprendizado dos alunos se mostra muito presente nos discursos que circulam na mídia, nos textos das políticas. Entretanto, é difícil sustentar esse discurso quando os professores substitutos podem ser contratados mesmo sem formação mínima, como enfatizaram Ambrosio (2007), Aranha (2007) e Ferreira (2013).

Outro efeito importante e pouco pesquisado da política relaciona-se à forma de alocação dos docentes contratados: ficam nas escolas mais afastadas, distantes, ou em escolas e turmas que ninguém quer. Esse tipo de alocação pode esconder, como indica Souza, M. (2016), desigualdades educacionais mais profundas. Gersherson (2012) também manifestou essa preocupação em sua pesquisa, realizada nos Estados Unidos, e Tardif e Lessard (2005, p. 106) descrevem o recrutamento “bimodal” americano, em que os setores mais ricos contratam os professores com melhor formação e desempenho, e “essa situação [...] ameaça

provocar uma polarização do corpo docente e das organizações escolares quanto à qualidade da oferta e enquadramento dos alunos”.

Passo, agora, a apresentar a situação legal e organizacional do trabalho de professores contratados no Colégio Pedro II, já realizando algumas análises à luz dos referenciais teóricos e dos resultados da revisão empírica realizada.

4

Os professores contratados no Colégio Pedro II: uma contextualização sobre a instituição

Início este capítulo com a apresentação do campo de pesquisa – o Colégio Pedro II. Na segunda parte, apresento uma contextualização sobre a questão da contratação docente no CPII abordando os aspectos burocráticos nos quais se inscreve o trabalho dos professores contratados nessa instituição, desde as leis que o regem como quantitativos de docentes. Finalmente, especifico semelhanças e diferenças legais quanto ao trabalho dos docentes efetivos e contratados no CPII, coloco em pauta algumas tensões entre os aspectos prescritos legais e as interpretações feitas pelo Colégio.

Para este capítulo, realizei uma pesquisa bibliográfica de diversas leis, regimentos, informes, conforme Figura 5, no Apêndice 10.6.

4.1.

O Colégio Pedro II

O “Imperial Collégio de Pedro II” funda-se como um colégio com destaque político no período regencial brasileiro. Segundo Mendonça, Silva e Oliveira (2015, p. 64)²⁹, o Colégio foi criado por “iniciativa do Ministro da Justiça e do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, com o objetivo claro de servir de padrão e referência para todas as instituições congêneres”. A história da escola como um todo não é o foco da tese, mas o trabalho de seus professores, especialmente o de contratados. Inicialmente, eu me perguntava como se dava a seleção dos professores. Segundo os autores, os primeiros professores eram nomeados diretamente pelo Ministro. Havia, também, o professor interino, como explicam os pesquisadores:

Ao consultarmos o Decreto-Lei de 2/12/1837 que cria o Imperial Collégio de Pedro II e dá outras disposições, constatamos que se prevê apenas uma classe de

²⁹ Agradeço ao colega Gustavo Motta, pelas indicações de referência bibliográfica.

professores e vinculada a ela, a classe de substitutos, com uma dupla função: a) substituir ocasionalmente um professor no caso de sua ausência, por falta ou impedimento e b) ensinar nas aulas que forem subdividas devido ao excessivo número de alunos. Este último item abre precedente para o surgimento de outra categoria docente ainda que ela não estivesse prevista no regulamento, a de professor *suplementar*. O professor suplementar é aquele nomeado interinamente para ocupar o lugar de uma cadeira dividida pelo número excessivo de alunos. A esta cadeira dá-se o nome de cadeira suplementar. (MENDONÇA; SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 69).

Conforme estes autores (2015, p. 78), os primeiros professores nomeados eram “intelectuais com formação acadêmica no exterior [...] donos de intensa produção intelectual, pois fundaram e escreveram para periódicos, publicaram compêndio, obras literárias [...], são considerados precursores de determinadas disciplinas”.

Entretanto, os mesmos autores destacam que, no período inicial da escola, a interinidade e a “intensa circulação” caracterizou o corpo docente do Colégio, pois “poucos professores foram nomeados efetivos”, a maioria permaneceu como interino, “usando-se a interinidade como a principal estratégia para viabilizar a abertura das aulas” (MENDONÇA; SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 72). O professor interino ocupava a cadeira em “caráter provisório” (SOARES, 2014, p. 33).

Tampouco eram realizados concursos. Os autores afirmam (2015, p. 75) que somente em 1854 introduziram-se “os exames de capacidade para o magistério, como uma das condições para o exercício da docência pública no Município da Corte, depois da maioria legal e da moralidade”. Mas, ainda assim, somente em 1855 essa determinação é incorporada pelo Colégio Pedro II, em seu novo Regulamento,

aprovado por meio do Decreto n. 1556, de 17/02/1855, [que] estabelece em seu artigo 21, que o provimento das cadeiras que se achassem vagas se faria mediante aprovação do professor em concurso, embora ainda se deixassem brechas para a indicação pelo governo de um professor interino até o efetivo provimento das vagas por concurso. (MENDONÇA; SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 76).

Essas brechas foram utilizadas para os cargos de professores *repetidores e explicadores*³⁰.

³⁰ Professor repetidor e explicador: “deveriam auxiliar os estudos dos alunos internos e semi-internos do Colégio (meio-pensionistas) e também substituir os professores nos seus impedimentos temporários, quando habilitados. Posteriormente, criou-se, inclusive, uma categoria

Em sua tese, Soares (2014, p. 188) também encontra dados que mostram o quanto os professores contratados estiveram presentes na história do Colégio. Segundo os dados encontrados por ele, em 1942 o Colégio tinha, no Internato e Externato, 292 professores suplementares, posteriormente conhecidos por extranuméricos, contra apenas 44 professores efetivos. A situação no passado se tornou tão grave que, em 1944, a Portaria Interministerial nº. 516, de 23 de outubro de 1944, “designou uma comissão para organizar a lotação do pessoal efetivo e extranumérico do Colégio Pedro II” (SOARES, 2014, p. 201-202).

Segundo as pesquisas de Mendonça e colaboradores (2015) e de Soares (2014), o Colégio teve presente em seus quadros, desde o início da República, professores “estranhos” (segundo a nomenclatura encontrada por Soares) que não eram nem professores efetivos, Docentes Livres, nem Honorários: os professores “suplementares”, também chamados de “extranuméricos” posteriormente. Segundo Soares:

[...] observamos que durante o período investigado (1925-1945) e no que diz respeito aos “Professores Suplementares”, vigorou a prerrogativa dos contratos temporários em consequência do aumento do número de alunos matriculados. Embora essa forma de contratação tenha se constituído para alguns professores como uma via de acesso às categorias mais elevadas, verificou-se a existência de um quadro que não contribuiu de maneira positiva para a construção de uma identidade sólida. Por mais que os contratos fossem renovados³¹, seja por nomeação ou por concurso, o fato dos “Suplementares” não pertencerem ao quadro efetivo e de não contarem com garantias trabalhistas, pode ter gerado uma instabilidade, insegurança e não comprometimento. (SOARES, 2014, p. 208).

Embora não seja o foco desta tese um estudo longitudinal e histórico da composição do quadro docente do Colégio, é importante registrar o quanto o Colégio Pedro II demorou, bem como todo magistério público no Brasil, a ter normas mais claras e um melhor controle sobre a composição de seus quadros, e de leis que evitassem o nepotismo na composição do funcionalismo. A pesquisa de Soares (2014) abrange um período em que o Colégio Pedro II era um padrão de “referência” para outras escolas secundárias do país, e até a Reforma Capanema os professores catedráticos do Colégio Pedro II redigiam seus programas de ensino, que eram o padrão de qualidade que deveria ser seguido por outras escolas

equivalente também para os alunos externos, a categoria dos explicadores” (MENDONÇA; SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 76)

³¹ Segundo Soares (2017, p. 157), os contratos eram renovados anualmente, e o contrato de trabalho regulava as “condições de trabalho”. Eram professores selecionados por meio de indicação dos Diretores, mais da metade dos quais, inclusive, não tinham o “Registro de Professor”, instituído no Brasil na Reforma Francisco Campos (SOARES, 2017, p. 107).

públicas do país (SOARES, 2014, p. 39). Ainda assim, desde que inaugurado, precisou lançar mão da interinidade para começar o ano letivo na fundação e, posteriormente, não completaria a grade das séries sem o trabalho de professores suplementares, “extranuméricos”, contratados de forma precária, com renovação anual do contrato.

Na atualidade, como escola pública federal, o Colégio Pedro II precisa seguir as leis que regem o ensino público e vive as influências de políticas econômicas e educacionais. A autonomia administrativa do Colégio é regulada por uma série de leis, decretos. Há limitações para a realização de concursos públicos, que suprem a necessidade de servidores docentes e técnicos da instituição, para a realização de processos seletivos simplificados, para a formação do banco de reserva de docentes substitutos.

Os Anos Iniciais, atuais *Campi I*, foram criados em um ciclo bem posterior de expansão da escola, a partir de 1984, por isto, não teve “professores interinos”, nem suplementares quando fundado, como na época do Império e da República Velha ao Estado Novo, assim, não tiveram em sua história professores com duas diferentes formas de contratação.

Segundo entrevista com gestora de um dos *Campi*, e com representantes da Proen³², inicialmente, todos os professores eram efetivos concursados. A contratação de substitutos ocorreu, segundo informações dessas fontes, a partir do governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, ou seja, a partir da introdução da Nova Gestão Pública.

Embora tenham ocorrido no CPII nos últimos anos vários concursos públicos³³ para professores efetivos, o quantitativo de professores contratados ainda é bastante significativo, como destaquei na Introdução³⁴. Conforme o Relatório de Gestão de 2014, havia em 2014, 1131 docentes efetivos³⁵ e 292 docentes contratados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015b, p. 136-137), sendo o quadro de servidores efetivos “insuficiente” para “responder a todos compromissos institucionais”.

³² Alta Gestão: foram entrevistados membros da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP), da Proen, e Chefia do Departamento de Primeiro Segmento.

³³ Maiores detalhes no Apêndice 10.9.

³⁴ Em 2016, 1.170 efetivos e 239 contratados.

³⁵ Esse quantitativo é divergente do encontrado no Quadro A.7.1.1.2 na mesma página do documento, onde se indica que há 1798 servidores na área fim (ensino).

Este Relatório aponta prejuízos à força de trabalho na Instituição devido a aposentadorias, licenças e afastamentos, ressaltando que o impacto dessas situações, “no caso de docentes, é menor, uma vez que há a possibilidade de contratação de professor substituto” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015b, p. 137). Em 2015, o Relatório de Gestão indica a presença de 958 servidores na área meio (administrativos e outros) e 1500 na área fim (Ensino). Desses 1.500, 1.170 eram efetivos e 330 eram “servidores com contrato temporário³⁶” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016c, p. 226), ou seja, 22% do total de docentes. Nos *Campi I*, a situação não é diferente. Conforme a Tabela 1, na p. 46, havia, em maio de 2016, um total de 212,5 professores equivalentes efetivos e 57 professores contratados no Departamento do Primeiro Segmento, uma relação de 26,88% de professor equivalente, ou de 18,44% do total de matrículas.

A Tabela 3³⁷ apresenta a relação de Estudantes por Docente Efetivo por *Campi*. Sintetizei os dados disponíveis no Processo de Prestação de Contas de 2013 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 166) e no Relatório de Gestão e Prestação de Contas de 2014 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015b, p. 218).

Tabela 3- Relação de Estudantes por Docente Efetivo

Relação de Estudantes por Docente Efetivo (RED)						
<i>Campus</i>	Ano de 2013			Ano de 2014		
	Nº. de estudantes	Nº. de docentes efetivos	RED	Nº. de estudantes	Nº. de docentes efetivos	RED
Engenho Novo I	463	54	8,57	449	62	7,2
Humaitá I	452	55	8,21	416	56	7,4
Realengo I ³⁸	478	24	19,91	468	28	15,5 ³⁹
São Cristóvão I	888	84	10,57	901	92	17,5
Tijuca I	448	46	9,73	446	52	11,5
Total	2729	263	10,37	2680	290	9,24
Relação estudante/docente efetivo: Nº. de estudantes/Nº. de docentes efetivos						
Fonte: elaboração própria, a partir de dados obtidos em MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 166; 2015b, p. 218.						

³⁶ Neste caso, sinônimo de contratado.

³⁷ Essa informação não estava disponível no Relatório de Gestão e Prestação de contas de 2015 e 2016.

³⁸ O *Campus* Realengo I apresenta um total de efetivos menor que o de contratados. Isso se dá porque essa unidade incluía, até 2014, o segmento de Educação Infantil, que foi aberto há pouco tempo, sem quantitativo em concurso público suficiente para suprir sua demanda. Em 2014, a situação ficou um pouco diferente, dado o ingresso de professores efetivos e a criação da Unidade Escolar EI Realengo (atual CREIR).

A relação de docentes contratados por total de docentes, em 2013, era de 21,52%. Apesar dos concursos realizados, em 2014 a taxa subiu para 22,4%. Nos *Campi I*, em 2013, a taxa era de 31,25%; em 2014, diminuiu para 23,28%, ainda maior que a média geral da escola.

A situação do CPEI, em relação ao processo de contratação de professores celetistas mereceu destaque pela Controladoria Geral da União, em seu Relatório de Auditoria de Prestação de Contas 2013:

Constatou-se que, embora estejam respeitando o limite de 20%⁴⁰ do total de docentes efetivos, os processos de contratação de professores substitutos estão ocorrendo sem vinculação ao § 1º do art. 2º da Lei nº 8.745/93 (vacância do cargo, afastamento ou licença e nomeação para ocupar cargo de direção), para suprir demanda regular de docentes. Da mesma forma, o MEC vem autorizando a contratação de professores temporários sem vinculação a processos de expansão na Instituição (BRASIL, 2014a, p. 3-4).

A Auditoria Interna apresenta os argumentos para as contratações:

[...] o número de professores contratados ainda é alto e deve-se, principalmente, a não autorização recebida para realização de concurso público, de maneira regular. As aposentadorias concedidas, as concessões de afastamentos para estudos que vem crescendo a cada ano, a ampliação da faixa etária atendida com a inclusão da Educação Infantil, dentre outros aspectos, fazem com que ainda se precise contratar docentes, enquanto se aguarda a liberação de vagas para promoção de Concurso Público (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 165).

Além das diferenças na relação *docente/docente contratado* e relação *de alunos por docente efetivo* entre os *Campi I*, em que Realengo I e São Cristóvão I são os que apresentam a maior quantidade de contratados; há também uma maior relação *docente/docente contratado* nos *Campi I* se os compararmos com a média geral *docente/docente contratado* de todo CPEI e relação *de alunos por docente efetivo*. Ressalto que a presença de professores contratados em regência de turma nos *Campi I* é ainda maior dos que os 22,4% do total de docentes, se considerarmos a relação professor efetivo/contratado em regência *efetiva*. Em Realengo I (RI), como o *Campus* foi inaugurado em 2010, havia muitos professores temporários (autorizados em casos de expansão da rede). Apenas a partir de 2015 o quantitativo de efetivos começou a melhorar, após concursos realizados. Ainda assim, seu quantitativo de contratados ainda é, proporcionalmente, o maior entre os *Campi I*. No Anexo 9.3, é possível constatar

³⁹ Refazendo o valor, encontrei uma RED de 16, 71 em Realengo I, de 9,79 para São Cristóvão I e 8,57 para Tijuca I

que, nesse *Campus*, o quantitativo de docentes contratados (21 docentes) em é maior que o de efetivos efetiva regência (8 docentes), em São Cristóvão I (SCI) e Humaitá I (HI) é também bastante alto. Segundo entrevista com a gestora do *Campus* RI, a cada dois anos ocorre uma renovação de metade dos professores em exercício em sala de aula, o que tem consequências negativas para a consecução do Projeto Pedagógico na unidade, fato destacado também pela diretora do *Campus* TI.

Sobre os professores contratados, é importante esclarecer que passam por um processo seletivo público, e que – dependendo do período de término de contratos e final de processo seletivo, o início do período de trabalho pode ou não coincidir com o trabalho varia bastante. Em 2015, por exemplo, houve contratos terminando em maio, julho, mas o término é sempre ao final de, no máximo, dois anos.

Esse é o contexto geral do CPII e uma breve apresentação da situação de professores contratados do Departamento do Primeiro Segmento.

4.2.

Aspectos burocráticos sobre o trabalho de professores contratados do Colégio Pedro II.

Para chegar aos aspectos burocráticos e codificados do trabalho de professores contratados no Colégio Pedro II, optei em caminhar do macro contexto legal para o micro, numa perspectiva de evolução temporal, que permite compreender o contexto de produção de textos de políticas que definem contornos para a atuação dos professores contratados. Realizei um recorte temporal partindo da última Constituição Brasileira⁴⁰ até o ano de 2017. Discriminarei as leis federais que tratam sobre o contrato de trabalho temporário, até chegar ao contexto do CPII.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 determina, no Artigo 37, que a administração pública direta ou indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “obedecerá

⁴⁰ Considerando-se o total de professores em todos os *Campi*

⁴¹ Para maiores informações sobre legislação e contratos de trabalho sobre o Império, consultar Mendonça; Silva; Oliveira, 2015. Sobre o período de 1925-1945, consultar Soares, 2014, 2015.

aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”. A contratação de servidores públicos se dará através de concurso público. Entretanto, a própria Lei Magna de nosso país prevê outro tipo de contratação para atuação no serviço público: “a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de *excepcional interesse público*” (CONSTITUIÇÃO... , Art. 34, inciso IX, grifo nosso).

A Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (presidência de Fernando Collor de Mello), “dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais” (BRASIL, 1990). No Artigo 2º, afirma que “servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público. No Artigo 3º, informa que cargo público é “o conjunto de atribuições e responsabilidades” do servidor. No Artigo 10, determina que a nomeação (uma das formas de provimento de cargos públicos) se dá mediante “prévia habilitação em concurso público de provas ou de provas e títulos, obedecidas a ordem de classificação e o prazo de sua validade”. No Artigo 20, estabelece o estágio probatório de 2 anos, com avaliação da assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade do servidor. Após esse período, em aprovado, o servidor “adquirirá estabilidade no serviço público federal” (Artigo 21), só perdendo o caso por sentença judicial ou processo administrativo disciplinar, com amplo direito de defesa (Artigo 22). Essa Lei também prevê: (a) a isonomia dos vencimentos entre cargos de atribuições legais iguais ou semelhantes no mesmo Poder, ou entre os três Poderes (Parágrafo 4º. do Artigo 41); (b) situações de perda de proventos por faltas, entre outros e das vantagens pagas; (c) concessões de licença, inclusive para capacitação; (d) direitos, deveres, penalidades; (e) que os servidores públicos federais tenham a cobertura do Plano de Seguridade Social da União (Capítulo I).

Sobre os contratados, essa lei, no Artigo 243, esclarece que os “*contratados por prazo temporário, cujos contratos não poderão ser prorrogados após o vencimento do prazo da prorrogação*” não se submetem a esse regime único (grifo nosso).

A Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, tendo por Presidente Itamar Franco, regulamenta a contratação por tempo determinado. O caput do Art. 2º é a necessidade temporária de excepcional interesse público. No inciso IV se define como uma das necessidades a “admissão de professor substituto”. O inciso X do

mesmo Artigo também prevê a admissão de professor em caráter temporário para “suprir demandas decorrentes da expansão das instituições federais de ensino, respeitados limites” e condições previstos pelos Ministérios envolvidos. Estabelece-se aí a atual legalidade para a contratação de professores no serviço público, com a distinção por finalidade entre substitutos e temporários.

A Lei nº 8.745/1993 foi sendo modificada, como, por exemplo, pela Lei nº 12.425 (BRASIL, 2011), de 17 de junho de 2011, e passou a trazer a previsão de legalidade de contratação de professor substituto quando: (a) houver vacância (aposentadoria, exoneração, óbito) do cargo; (b) ocorrer afastamento ou licença do efetivo; ou (c) ocorrer “nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretor de Campus” (BRASIL, 1993, Artigo 2º, parágrafo 1º, incisos de I a III). O Parágrafo 2º do Art. 2º. define que o total de professores substitutos não poderá ultrapassar vinte por cento do total de docentes efetivos da Instituição Federal de Ensino e o Parágrafo 10 do mesmo artigo limita o regime de trabalho dos professores contratados a 20 ou 40 horas, não sendo possível a Dedicação Exclusiva. O “recrutamento” dos professores substitutos não ocorre por meio de concurso público, mas através de “processo seletivo simplificado, sujeito a ampla divulgação, [...] através do Diário Oficial da União” (Lei 8.745/93, Artigo 3º). Já o período máximo de contratação de pessoal por tempo determinado se alterou, de um ano, conforme o previsto na Lei 8.745/93, para dois anos (um ano prorrogável por mais um), na Lei nº 12.998 (BRASIL, 2014b), de 18 de junho de 2014.

A Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), de 29 de dezembro de 2008 (presidência de Luís Inácio Lula da Silva), instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - aos quais o CPII foi equiparado pela Lei nº 12.677 (BRASIL, 2012a), de 25 de junho de 2012. A Lei nº 11.892 também “dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino”. Segundo a lei:

O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. (LEI nº 11.892, Art. 4, Parágrafo Único)

A Lei nº 12.772 (BRASIL, 2012b), de 28 de dezembro de 2012 (presidência de Dilma Rousseff) re-estrutura e unifica o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Como regime de trabalho, institui o regime de 40h com Dedicação Exclusiva e 20h semanais (Incisos I e II do Art. 20), sendo o regime de 40h sem dedicação exclusiva uma excepcionalidade prevista pelo Parágrafo 1º. do Art. 20. A Lei ratifica o já regulamentado sobre a contratação de professor substituto.

Já em 29 de maio de 2014, a presidência publica o Decreto nº. 8.260 (BRASIL, 2014c), instituindo, no Art. 1º, “como instrumento de gestão de pessoal, o banco de professor-equivalente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico” (BPE). Esse banco de professores trouxe um controle e limite muito rigoroso para o quantitativo de docentes, que passam a ser contados não mais por unidade (cada docente uma unidade), podendo ter um valor fracionado. No Artigo 4º., dos incisos I ao V, há a definição do fator que se computará aos docentes, para fim de cálculo do banco. A “unidade” para referência para cada professor-equivalente é o “Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Classe DI, nível 1, com regime de trabalho de quarenta horas semanais e retribuição por titulação no nível de mestrado, que corresponderá ao fator um inteiro”- assim também são “contados” os professores contratados (substitutos e temporários). Já professores substitutos e efetivos de 20h “serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator sessenta e sete centésimos”. E professores com regime de dedicação exclusiva “serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator um inteiro e cinquenta e nove centésimos”.

Esse decreto trouxe um limite de equivalência de 1.937,14 “professores equivalentes” ao Colégio Pedro II, incluindo-se os contratados e visitantes, cujo total deveria se manter no teto legal de 20% do total de docentes efetivos, o que já não ocorre com os professores temporários, que podem ultrapassar esse teto. Os últimos concursos para docentes efetivos foram de 40h com Dedicação Exclusiva, o que, em tese, permitiria que o Colégio Pedro II aumentasse sua vocação para o ensino, pesquisa e extensão, prevista na Lei nº. 11.892. De fato, conforme o Anuário de Pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016d, 2016, p. 342), ao longo do biênio 2014-2015 observa-se um aumento significativo das atividades de ensino, extensão e pesquisa, que “destacam a relevância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão na

Educação Básica”, além de sinalizar para “formas mais efetivas e contemporâneas de ensinar, aprender e compartilhar saberes”. Ao mesmo tempo, porém, a escola foi pressionada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) a se abster de contratar professores temporários⁴², que podem ultrapassar o percentual de 20% de docentes, pois se destinam à expansão da rede. Como relatado na Introdução, o CPII passou por três grandes ciclos de expansão. No último, foram autorizadas vagas de professores temporários. Entretanto, talvez por uma falha nos órgãos de controle do Ministério da Educação, esses “códigos de vaga” continuaram disponíveis no sistema. A permanência desses professores é, porém, ameaçada no 1º semestre de 2016, iniciando um processo de negociação política que envolveu a comunidade escolar e o MEC.

No Ofício-Circular de nº. 21/2016 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016e) dirigido aos Dirigentes das IFEs e com cópia aos Dirigentes de Gestão de Pessoas, o Diretor da SETEC anuncia que o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão iniciaria o recolhimento dos cargos de professor temporário do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), no segundo semestre de 2016. Para o Colégio Pedro II, isso implicou em determinação de recolhimento de vagas de 310 professores contratados entre 2011 e 2012, cujos contratos foram substituídos ao final da vigência de forma ilegal, conforme acusado e no Relatório de Auditoria Anual de Contas (BRASIL, 2014a, p. 8). Essa determinação implicaria em problemas para os *Campi* do CPII, causados pela falta desses professores. Entretanto, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 62), a forma como as escolas interpretam e se posicionam em relação a políticas varia também a partir de seu contexto, o que inclui suas histórias, seus valores e o que os autores denominam de contexto externo – o grau de apoio e “autonomia conquistados” pela escola perante a comunidade externa, inclusive autoridades.

Dando um exemplo da forma como se pode interpretar as políticas, a comunidade escolar como um todo – junto com sua administração – promoveram manifestações de repúdio e resistência ao término abrupto do contrato de inúmeros professores de forma intempestiva por parte da SETEC/MEC. A

⁴² Conforme o Relatório de Gestão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016c, p. 233): “A contratação de professor temporário, conforme preceitua a Legislação, atende à necessidade de

situação gerou reação dos profissionais da escola, afetados direta ou indiretamente por essa política, atuando no papel de críticos da mesma (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 92), contribuindo para que a Reitoria intensificasse a negociação com a SETEC, assumindo o papel que os autores (2016, p. 85) denominam de “negociador da política”. Dessa forma, a comunidade formada por professores contratados e efetivos, pais, alunos, sindicato, conseguem manter os contratos temporários até seu término do ano letivo, demonstrando a importância da resistência frente às políticas, como bem expressado pela professora contratada Alana de Realengo:

[...] a gente foi abraçada pelos efetivos. Toda equipe, todos os servidores que não são temporários ou substitutos, eles abraçaram a causa da gente, tanto que o sindicato fez paralisações referentes à gente, a que a gente permanecesse até o final do período que tava estipulado no nosso contrato, e assim, pros contratados foi bom porque a gente viu que ... independente da diferença que a gente tenha né, a gente faz parte da escola, e que a escola também depende da gente! (Alana, Professora, Realengo I)

No “diálogo” com a comunidade escolar, a Reitoria divulgou Nota Oficial nº 008/2016⁴³, em junho de 2016, e Nota à Comunidade (COLÉGIO PEDRO II, 2016b) em 1º de julho de 2016, informando um compromisso “verbal” com a SETEC/MEC de que não ocorreria uma extinção abrupta dos cargos de professores temporários até dezembro de 2016, de forma a garantir o final do ano letivo. Posteriormente, em Informativo à Comunidade, publicado no sítio do CPII em 20 de dezembro de 2016⁴⁴, a Comunicação Social informa que o “Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG) garantiu códigos de vagas para mais 67 professores do Colégio Pedro II”, através da “Portaria Interministerial nº 405, que atualiza a os fatores do Banco de Professor Equivalente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais.” Com isso, o Banco de Professor Equivalente do CPII aumentou de 1937,14 para 2054,66, garantindo a efetivação dos candidatos aprovados em concursos de 2016 e a realização de novos processos seletivos.

Quanto a essa situação de suspensão do contrato, é importante destacar o quanto uma política interfere em outra, gerando efeitos nem sempre previstos. Um

expansão da Autarquia. Já a contratação de professor substituto visa à substituição de professores com ocorrência de afastamentos legais”.

⁴³Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Junho/nota_oficial008.pdf
Acesso em: 3 jan. 2017

dos aspectos mais importantes da Nova Gestão Pública é o sistema de governança: o governo à distância, que estabelece novas formas de vigilância e automonitorização (BALL, 2002, p. 9). Ball afirma que “[n]esse novo ambiente, os novos papéis desses órgãos de gerenciamento central têm como base, segundo a OCDE, ‘os sistemas de monitoramento’ e a ‘produção de informações’.” (BALL, 2005, p. 545). No Brasil, os sistemas de Controladoria e Auditoria são encarregados de auditar, fiscalizar o uso do dinheiro público e o cumprimento de várias determinações do governo. Entretanto, esse mesmo monitoramento pode levar a situações não previstas. O que destaco, aqui, é a falta de planejamento do órgão do MEC na decisão: um ofício, no meio do primeiro semestre letivo, com uma determinação que traz tantas implicações para a organização e estrutura das instituições, com certeza geraria retorno de reivindicações por parte das instituições. No caso do CPEI não foi diferente.

Na próxima seção, explicitarei o enquadre funcional e organizacional dos professores contratados no CPEI.

4.3.

Diferenças e semelhanças em relação ao trabalho dos docentes efetivos e contratados quanto a aspectos legais

Segundo Tardif e Lessard (2005), ao se analisar o trabalho dos professores, é preciso considerar o contexto organizacional, os aspectos codificados da instituição de onde os docentes agem. O trabalho dos professores contratados acontece dentro do CPEI, e, dentro do que os autores denominam aspectos codificados, há os direitos e deveres dos contratados. Abordar essa questão é importante, pois as diferenças legais trarão, consigo, também uma diferença de *status*. Para Tardif e Lessard (2005, p. 50), o *status* “remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social [...]”. Entretanto, se há as normas, regras e enquadres legais que são impostas aos docentes, as identidades desses professores também se forjam em interação com outros atores da escola e ao realizarem escolhas e as

⁴⁴ Disponível em <https://www.cp2.g12.br/component/content/article.html?id=5810>. Acesso em: 3 jan. 2017.

justificarem. Nas análises das entrevistas, voltarei a essa questão, importante para a pesquisa.

Destaco, assim, que a situação do professor contratado apresenta características funcionais diferenciadas em relação a professores que são servidores públicos efetivos. Além da insegurança gerada por um contrato que poderá ou não ser renovado ao final do ano, os servidores contratados têm outras diferenças concretas em relação aos efetivos, como será explicitado a seguir.

O contrato de trabalho, segundo o servidor Pedro, da Alta Gestão, e servidores da Progesp, é o instrumento jurídico que regula a relação da instituição com os professores contratados (disponível no Anexo 9.5). O contrato é regido pela Lei nº. 8.745/1993 e define, principalmente:

1. o objeto do contrato e a função - a prestação de serviços “para exercer as funções de professor de Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico – Substituto” e a disciplina a ser lecionada.
2. o regime de trabalho - de 40 horas.
3. o período de duração do contrato⁴⁵, com possibilidade de prorrogação no limite máximo de dois anos.
4. na cláusula quinta, que o contrato se vincula ao “Regime Geral da Previdência [...] não tendo direito aos Benefícios do Plano de Seguridade Social do Servidor Público”.
5. o salário - equivalente ao salário do professor efetivo de Classe D, Nível 01⁴⁶ (40h), a Retribuição de titulação a ser recebida pelo professor, e o reajuste (no mesmo índice e época que os servidores públicos do magistério federal).
6. proibições: o contratado, de acordo com a cláusula décima (cf. Artigo 9º da Lei nº. 8.745/1993), não pode “receber atribuições, funções ou encargos não previstos no contrato”, “ser nomeado ou designado para cargo/função de confiança e ser recontratado antes de 24 meses após o encerramento de contrato anterior.
7. as obrigações da instituição e do professor.

⁴⁵ Segundo entrevista com servidor Pedro, da Alta Gestão, o período de contrato passou a ser determinado pelo período de afastamento: a) da licença concedida ao servidor; b) nos casos de vacância, e substituição de gestão de Reitoria, direção, o período pode ser maior. Em caso algum, porém, extrapolará dois anos de contrato. Há casos de contratos bem curtos, de dois meses, por exemplo.

Em entrevista com servidores de Alta Gestão, pude constatar que a Lei nº 8.745/ 1993 é interpretada e traduzida em portarias, ordens de serviço e no contrato que cada instituição elabora. Ou seja, a lei “da contratação” é posta em ação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) de acordo com a forma como cada equipe de gestão – à luz das normativas ministeriais e de secretarias, por exemplo – compreende e considera relevante e importante. A escola, por meio de seus servidores, “interpreta” os textos que recebem dos diferentes órgãos e “essa decodificação é feita em relação à cultura da escola e à história da instituição e às biografias políticas dos principais atores-chave” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). O contrato é uma interpretação e um artefato, que serve para legitimar discursos e práticas sobre os professores contratados. Sendo uma “interpretação”, é resultado de um “processo político-institucional, uma estratégia [...] um processo de explicação, esclarecimento [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

Reitero a importância de se levar isto em conta ao se analisar as leis e documentos, porque as leis são interpretadas, nas escolas, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 85), também por um grupo “negligenciado” nas pesquisas: “tesoureiros/gerentes de negócios e vários funcionários administrativos”, que, “estão muitas vezes fora dos processos convencionais de interpretação e tradução de política [...] em muitos casos, eles operam literalmente fora das vistas [...]”. Assim, as políticas e leis são interpretadas e traduzidas em processos por vezes conflitantes, contraditórios, e que não são estáveis.

Um dos pontos polêmicos de interpretação da lei, discutido na escola, é a função do professor contratado. A lei define que o professor não pode “receber atribuições, funções ou encargos não previstos no contrato”, mas a restrição à função de ensino é uma decisão da escola. Segundo o gestor Pedro, da Alta Gestão, “o nosso contrato diz regência”, e “foi reformulado por causa dessas dúvidas”. Ele continua trazendo a seguinte discussão:

Esse é um debate é... muito efervescente na escola por isso. Por que as pessoas acham que uma pessoa que chega para substituir dois meses de licença, quatro, porque hoje há essa possibilidade, vai fazer pesquisa como? (Pedro, Alta Gestão)

⁴⁶ A Tabela de Vencimentos encontra-se no Anexo 9.6.

Importante aqui é destacar a opacidade desse processo de interpretação. Uma vez interpretada e traduzida em outro texto político, a autoria e o processo se perdem, e o instrumento – produção material – se torna um instrumento detentor da verdade em si. Aqui não estou discutindo se o professor que entra para substituir o contrato por dois meses tem condição de realizar ensino-pesquisa-extensão, mas o fato de que a restrição de sua função à pesquisa é controversa dentro da instituição, e uma das negativas para outras funções é o contrato – produto de interpretação de pessoas.

Alguns membros de Alta Gestão trazem outra forma de interpretar a lei:

E a nossa concepção é de que quando a gente estabelece essa diferenciação, a gente está estabelecendo uma contratação, um contrato precário, a precarização das relações de trabalho, é uma diferenciação de profissionais que atuam numa mesma...é... rede, no mesmo *campus*, no mesmo grupo, isso não faz o menor sentido. Então assim não tem por que, não tem nada que explique esse tipo de diferenciação, na nossa concepção. Então a gente continua buscando essa equidade, [...] Buscando as vias legais pra proteger as professoras, enquanto trabalhadoras, porque a gente acha que também faz parte da nossa atribuição, né? A gente não pode explorar as pessoas. (Elisa, membro da Alta Gestão).

A Resolução nº. 85/2017 do Consup (COLÉGIO PEDRO II, 2017a) atualiza o Regulamento de Atividades Docentes (RAD) no Colégio. O RAD é o anexo da Resolução e especifica, no Artigo 4º., que os “docentes substitutos” “serão submetidos aos regimes de trabalho de 40h semanais”. Não há nenhuma restrição, no RAD, sobre o tipo de atividade de ensino ou exclusão à pesquisa e extensão em relação a eles.

Outro ponto polêmico e de diferença entre efetivos e contratados, pelo menos do Departamento do Primeiro Segmento, é a carga horária de ensino e de efetiva permanência mínima obrigatória no estabelecimento.

É necessário acompanhar algumas influências de outros órgãos sobre este ponto. Ainda em 2014, o CPII recebeu a orientação, no Relatório de Auditoria e Prestação de Contas (BRASIL, 2014a, p. 3), de providenciar melhor controle e orientação do cumprimento de horário dos docentes em relação às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Se considerarmos que a Nova Gestão Pública prevê mecanismos para controle da eficiência e da gestão, para o bom uso do dinheiro público, podemos considerar que o Auditor Interno da escola buscava explicitar a necessidade de um melhor controle interno do horário dos docentes. Essa demanda gerou um processo interno longo, de interpretação das políticas de

acordo com papéis muito definidos, que variaram de acordo com o papel de cada ator da escola.

Sobre a regulamentação das atividades docentes no Colégio, várias ações foram tomadas pela Reitoria, seguidas ou antecedidas por posicionamentos de órgãos colegiados ou Sindicato, iniciando-se um novo ciclo de debates, uma nova arena de disputa pela interpretação e elaboração de regulamentação do trabalho docente. Por exemplo, a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) do CPII emitiu um parecer sobre o Regulamento de Atividades Docentes, proposto pela Reitoria, em 2015, por meio da Portaria n. 2.439/2015 (COLÉGIO PEDRO II, 2015c), trazendo à tona conflitos entre o proposto pelo Reitor e demandas de outros servidores, representados pela CPPD:

O Art. 5º. [do RAD] nos reporta a uma outra questão bastante discutida entre os docentes. É fato que os professores contratados são submetidos a um regime de 40 horas semanais, de acordo com a Lei nº 8745/93. *No entanto, possuem a mesma qualificação-formação acadêmica, exercem as mesmas atividades de regência sob as mesmas condições de trabalho dos docentes do quadro efetivo do CPII. Se há um critério pedagógico que limita o número de turmas por professor, esse critério deve valer para todos, sob pena de colocar em risco a própria validade do critério.* Também para eles, deve ser garantido o *mesmo percentual do total da carga horária que os professores estáveis têm para as atividades de manutenção e apoio ao ensino*, já que esse critério, além de ser garantido por lei, tem influência direta na qualidade de ensino oferecido aos alunos. É fato que a eles não pode ser exigido a participação em grupos de pesquisa ou extensão, mas esse direito não deve ser a eles negado, caso haja interesse, durante o tempo de duração dos seus contratos com o CPII. (COLÉGIO PEDRO II, 2015a, p. 6, grifo do autor)

Destaco que, ao longo de minha pesquisa, em entrevistas com os professores contratados e diretoras dos *Campi I*, não encontrei situação de nenhum docente contratado que não estivesse participando, dentro de sua carga horária, de atividades de manutenção de ensino (planejamento, atendimento a pais, e das Reuniões de Planejamento Semanais - RPS). Entretanto, em alguns *Campi*, as atividades de apoio ao ensino são realizadas acrescentando aos contratados uma permanência maior de horário na instituição.

Então, em que medida essa carga horária maior para os docentes contratados acontece? As pressões e disputas internas e externas contribuem para as modificações internas da lei, por meio de Portarias, Regulamentos, Normativas, Ordens de Serviço... Tanto este é um ponto de disputa que as próprias diretoras têm interpretações diferentes, como veremos, posteriormente nas análises das entrevistas, no Capítulo 5. A Resolução nº. 85/2017 do Consup (COLÉGIO PEDRO II, 2017a) explicita as atividades docentes (ensino, pesquisa, extensão,

gestão institucional, formação continuada) no artigo 15, e dos artigos 16 a 25 quais atividades definem cada uma dessas. Sobre a carga horária, o Parágrafo Único do Artigo 27 esclarece que “[a]s atividades de manutenção de ensino, à exceção das reuniões, poderão ser realizadas fora das dependências da escola”.

A Portaria nº 4010 (COLÉGIO PEDRO II, 2017f), de 18 de dezembro de 2017, “modifica e normatiza a distribuição de carga horária docente no âmbito do Colégio Pedro II”. No Art. 1º, atribui aos docentes de diversos Departamentos (incluindo do Primeiro Segmento) a “carga horária efetiva mínima de 13,5h de aulas”. No Art. 2º, atribui uma carga de 1,5h para atividades de apoio obrigatórias. No Art. 5º. autoriza que “as horas de atividade de ensino sejam iguais às de manutenção de ensino”. A Portaria nº 17/2016 do SETEC/MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016f) se refere ao uso de hora relógio, mas, na Portaria n. 4010 do CPIL, não fica claro se o Reitor se refere à hora/aula (45 min) ou relógio (60 min). De qualquer forma, tanto atividades de aula, como apoio obrigatório se referem a regência (Inciso I, Art. 16. do Anexo da Resolução n. 85/2017, do Colégio Pedro II). Na Portaria nº 4010/2017 (COLÉGIO PEDRO II, 2017f), o Reitor define que a carga de regência será de 15h, o que corresponde a 20 tempos de aula. O professor pode, como afirma o Art. 5º da Port. 4010, preencher o Plano de Trabalho Docente com a mesma quantidade de horas de manutenção de ensino e de ensino em si, então, em tese, os professores de 40h e 40h com DE cumprem sua carga de permanência na escola em 4 períodos ou turnos, podendo completar as demais atividades tanto em sua residência como na escola.

Entretanto, em relação a dois outros pontos de diferença entre direitos de professores contratados (menores que de efetivos) ouvi depoimentos da Alta Gestão em que a interpretação feita pelos gestores foi favorável aos professores em contrato. O primeiro se refere à licença maternidade. Em entrevista com servidores da Progesp, em 23 de março de 2017, um dos servidores afirma que, por razões humanas, “porque todas são nossas servidoras”, sendo efetivas ou não, a escola tem a prática de conceder 180 dias de Licença Maternidade também às contratadas, prática que traz algumas dificuldades à Instituição, uma vez que, legalmente, têm direito a apenas 120 dias. Outro ponto se refere ao “direito à greve”. Segundo me explicou Pedro, da Alta Gestão,

o Sindicato pediu que os mesmos procedimentos para os efetivos fossem adotados pros... é... substitutos. Me parece que há um consenso nessa escola que eles não são

penalizados. Pela força da lei teriam que ser demitidos, rescindir o contrato (**Pedro, Alta Gestão**)

A afirmação de Pedro foi ratificada por servidores da Progesp.

As diferenças entre aspectos previstos na lei maior (8.745/1993) e a forma de interpretação, recontextualização pelos diferentes órgãos contribuem para a geração de diferenças burocráticas e legais entre funções e carga horária de docentes efetivos e contratados, mas também o quanto diversos setores e grupos da comunidade interna (e externa) contribuem tanto para a naturalização, como para a desconstrução das normativas, com relação a diferentes princípios de justiça⁴⁷.

No Quadro 1, organizei um comparativo entre os direitos dos professores do CPII a partir de sua modalidade de contratação – se efetivos ou contratados.

Quadro 1 - Comparativo de direitos

Direitos		Professores contratados	Professores efetivos
1	Previdência	Regime Geral da Previdência	Plano de Seguridade Social do Servidor Público
2	Plano de Carreira	Não tem	Tem.
3	Salário ⁴⁸	Classe D, Nível 01, professor de 40h- sem DE	Variável por regime de trabalho e posição na carreira.
4	Retribuição por Titulação (RT), somada ao salário base	O contratado pode receber retribuição por titulação, apenas se apresentar a documentação relativa durante o processo seletivo simplificado. Caso a conclua durante o contrato, não fará jus à mesma.	Concluído o curso e entregue a documentação, o servidor faz jus à RT.
5	Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)	Não tem direito.	Tem direito, para fins de recebimento de RT. Regido pela Resolução n.º. 35, de 22 de outubro de 2014, do CONSUP do CPII ⁴⁹ .

⁴⁷ Em período bem anterior da história do CPII, também já havia diferenças salariais, de horário e de função entre, por exemplo, professores Catedráticos, Docentes Livres e os professores “suplementares” ou “extranuméricos”, que eram os professores “contratados” da época (SOUZA, De). Souza (2014, p. 95) aponta que o cargo de professor suplementar era um dos “caminhos para a Cátedra”, o que talvez explique o interesse de professores em um cargo com menor remuneração e autonomia. Souza (2014, p. 130) encontra documento que mostra que, no ano do centenário, em 1937, os professores do CPII encaminham reivindicações ao governo, dentre elas “a solução de um problema crônico, que era a situação dos Professores ‘Suplementares’ [...], isto é, professores contratados precariamente que não faziam parte do corpo efetivo”. Sobre as diferentes categorias de professores no período de 1925-1945, consultar Souza, 2014, p. 205-208.

⁴⁸ A Tabela de Vencimentos, disponível no sítio do CPII, encontra-se no Anexo 9.6.

⁴⁹ Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/abr/RESOLUCAO35CONSUP.pdf>> Acesso em: 5 abr. 2017.

	Direitos	Professores contratados	Professores efetivos
6	Férias + 1/3	30 dias ⁵⁰	45 dias ⁵¹
7	Gratificação Natalina (13º salário)	Tem o direito	Tem o direito.
8	Serviço Eleitoral	Dispensa pelo dobro de dias de convocação	Dispensa pelo dobro de dias de convocação.
9	Auxílio pré-escolar ⁵² ,	Tem direito.	Tem direito.
10	Auxílio transporte ⁵³	Tem direito.	Tem direito.
11	Auxílio alimentação	Tem direito.	Tem direito.
12	Salário Maternidade	Tem direito.	Tem direito.
13	Auxílio Maternidade ⁵⁴	Não tem direito	Tem direito.
14	Auxílio Funeral ⁵⁵	Não tem direito	Tem direito.
15	Assistência Médica Hospitalar e Ressarcimento à Saúde Suplementar	Não tem direito	Tem direito
16	Ajuda de custo e diárias ⁵⁶	Tem direito, para dar aulas, não para capacitação.	Tem direito (Lei nº. 8772/1990)
17	Gratificação por encargos de concursos	Tem direito de participar da aplicação de provas, mas não da preparação, banca e correção.	Tem direito (Lei nº. 8772/1990)
18	Livre associação sindical	Mesmo direito que o efetivo	Tem direito (Lei nº. 8772/1990)
19	Do Adicional por Serviço Extraordinário	Mesmo direito que o efetivo	Tem direito (Lei nº. 8772/1990)
20	Direito de Petição (para defesa de interesse próprio)	Mesmo direito que o efetivo	Tem direito (Lei nº. 8772/1990)

⁵⁰ COLÉGIO PEDRO II, *Integração: professores contratados*. s/d, p. 9. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/pro_reitorias/progesp/pdf/Manual_INT_PROF_SUBSTITUTO_A_TUAL.pdf> Acesso em: 15 mar. 2015. Ressalto que, na prática, usufruem dos mesmos 45 dias de férias dos efetivos.

⁵¹ Informação disponível no sítio do Colégio Pedro II, em “Como Pedir”, área da Progesp: <http://www.cp2.g12.br/proreitoria/progesp/como_pedir/ferias>

⁵² “É a assistência indireta paga ao servidor para auxiliar nas despesas com berçários, maternais, jardins de infância e pré-escola dos seus dependentes.”, conforme Blog da Progesp, disponível em: <<http://progespcp2.blog.br/auxilio-pre-escolar.html>> Acesso em: 5 abr. 2017.

⁵³ “É um benefício de natureza jurídica indenizatória, concedido em pecúnia pela União, destinado ao custeio parcial das despesas realizadas com transporte coletivo [...]”, conforme Blog da Progesp, disponível em: <<http://progespcp2.blog.br/auxilio-transporte.html>> Acesso em: 5 abr. 2017.

⁵⁴ Benefício devido ao servidor por ocasião de nascimento de filho, no valor do menor salário federal vigente Disponível em: <<http://progespcp2.blog.br/auxilio-natalidade.html>> Acesso em: 5 abr. 2017

⁵⁵ Benefício devido à família do servidor ativo/aposentado, no valor de um salário para a família e de até um salário para ressarcimento de terceiros. Disponível em: <http://progespcp2.blog.br/uploads/5/9/9/9/59991273/auxilio_funeral.pdf> Acesso em: 5 abr. 2017.

⁵⁶ Para maiores esclarecimentos, consultar Lei nº 8.745/1993, Artigo 11.

	Direitos	Professores contratados	Professores efetivos
21	Voto para os diferentes cargos, consultas	Tem direito a voto para decisões em reuniões do Departamento (Colegiado) e nas Reuniões Pedagógicas Gerais dos <i>Campi</i> . Não votam para escolha de nenhum cargo.	Direito a voto para: Reitoria, seus representantes de Departamento, CONSUP, CPPD, consulta a Coordenação de Área e OP. Tem direito a voto para decisões em reuniões do Departamento e Colegiado.
22	Afastamentos Legais		
a	Licença Nojo (falecimentos) ⁵⁷	Mesmo direito que o efetivo	8 dias corridos
b	Licença Gala ⁵⁸	Mesmo direito que o efetivo	8 dias corridos
c	Licença Paternidade ou ao Adotante	Mesmo direito que o efetivo	5 dias corridos
d	Licença à Adotante	90 dias consecutivos - adoção ou guarda judicial (criança até 1 ano), prorrogável por 60 dias. 30 dias caso para criança maior de 1 ano e menor de 12 anos prorrogável por 15 dias. (COLÉGIO PEDRO II, Integração: Professores Contratados, p. 9)	O mesmo tempo e direito
e	Licença Maternidade	120 dias ⁵⁹	180 dias (120 dias prorrogáveis por mais 60) ⁶⁰
f	Doação de sangue ⁶¹	1 dia por ano	1 dia por ano
g	Alistamento eleitoral	2 dias	2 dias
h	Tratamento de saúde	Os primeiros 15 dias são pagos pelo CPII, depois, o professor é encaminhado ao INSS.	A licença será paga pelo Colégio. Caso superior a 120 dias, dentro de um período de 12 meses, obrigatoriamente, o servidor deverá se submeter à perícia ⁶² .
i	Capacitação	Não tem direito	3 meses, a cada quinquênio de efetivo exercício ⁶³

⁵⁷ Disponível em: <<http://progespcp2.blog.br/licenca-nojo.html>> Acesso em: 5 abr. 2017.

⁵⁸ Disponível em: <<http://progespcp2.blog.br/licenca-casamento-gala.html>> Acesso em: 5 abr. 2017.

⁵⁹ Como já informado, a escola tem a prática de conceder 180 dias de Licença Maternidade também às contratadas.

⁶⁰ Disponível em: <http://progespcp2.blog.br/licenca-a-gestante.html> Acesso em 5 abr. 2017.

⁶¹ Disponível em: <http://progespcp2.blog.br/ausencia-para-doacao-de-sangue.html> Acesso em 5 abr. 2017.

⁶² Para maiores esclarecimentos, consultar Lei nº. 8772/1990 (BRASIL, 1990, Seção IV)

⁶³ Disponível em: <http://progespcp2.blog.br/licenca-capacitacao.html>. Acesso em 5 abr. 2017.

	Direitos	Professores contratados	Professores efetivos
j	Afastamento para estudos	Não tem direito	É concedida licença para estudos de Mestrado e Doutorado ⁶⁴ . O tempo de duração pode variar, de acordo com as possibilidades/necessidades de cada Departamento
k	Afastamento para participação em eventos	Não tem direito, algumas das Diretoras procuram atender aos pedidos, se possível.	Tem direito. Regulamentado pela Portaria nº. 486/ 2016 ⁶⁵ , com possibilidade de recebimento de diárias e passagens.
l	Licença para tratar de assuntos particulares, até 3 meses ⁶⁶	Não tem direito	Tem direito, sem remuneração.
m	Licença para acompanhar cônjuge ⁶⁷	Não tem direito	Caso o cônjuge seja servidor civil ou militar, sem direito à remuneração.
n	Licença para acompanhar cônjuge com exercício provisório ⁶⁸	Não tem direito	Tem direito.
o	Licença para tratar de saúde de pessoa da família	Não tem direito	Tem direito ⁶⁹

Fonte: elaboração própria, a partir das fontes explicitadas em notas de rodapé (obtidas no sítio do CPEI e Lei nº. 8772/1990)

Ainda que a flexibilização e responsabilização do trabalho docente estejam na pauta de políticas de Estado para a Educação, é no contexto da prática (MAINARDES, 2006; MAINARDES; MARCONDES, 2009) que a política é

⁶⁴ Regulamentado pela Portaria nº. 1911, de 19 de novembro de 2009, do CPEI. Disponível em http://www.cp2.g12.br/UAs/dgp/requerimento/portarias/Portaria_1911_AFASTAMENTO.pdf Acesso em: 5 abr. 2017

⁶⁵ COLÉGIO PEDRO II, 2016c. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/abr/Portaria%20n486%20-%20Diarias%20e%20passagens.PDF> Acesso em: 5 abr. 2017

⁶⁶ Disponível em: <http://progespcp2.blog.br/licenca-assuntos-particulares.html> Acesso em: 5 abr. 2017

⁶⁷ Disponível em: <http://progespcp2.blog.br/como-pedir.html> Acesso em: 5 abr. 2017

⁶⁸ “Exercício provisório é uma licença remunerada concedida ao servidor para que exerça atribuições compatíveis ao seu cargo em outro órgão ou entidade da Administração Federal direta, autárquica ou Fundacional, enquanto acompanha cônjuge ou companheiro, que também seja servidor público civil ou militar [...]. O servidor prestará serviços na nova instituição, porém continuará vinculado a seu órgão de origem”. Disponível em: <http://progespcp2.blog.br/licenca-afastamento-conjuge-exercicio-provisorio.html> Acesso em: 5 abr. 2017.

⁶⁹ Para maiores informações, consultar <http://progespcp2.blog.br/licenca-doenca-pessoa-da-familia.html>.

posta em ação, é encenada. E a política é reinterpretada e modificada pelos sujeitos, no nosso caso, os professores.

4.3.1.

Considerações sobre a situação legal dos professores contratados do Colégio Pedro II

Após a contextualização sobre o enquadre funcional, organizacional dos docentes no CPII, apresentei pontos de conflito envolvendo esses professores – como recolhimento e encerramento abrupto de contrato, cumprimento presencial de carga horária.

Considero importante destacar alguns “achados” sobre os professores contratados do CPII, a partir da comparação de sua situação legal em relação aos resultados encontrados na revisão empírica.

A precariedade dos professores no CPII, em situação de contrato, existe. Também são regidos por um contrato, sem carteira assinada, com tempo de trabalho definido, e com menores direitos em relação aos efetivos.

Há uma precariedade objetiva em relação a alguns direitos que os efetivos têm e eles não: plano de cargos e salários, RSC, incorporar a retribuição por titulação conquistada durante o exercício do contrato, alguns dos auxílios, diferenças nas funções que podem exercer e o como distribuir a carga horária. Acima de tudo, a efetividade, garantia principal do servidor público, o direito à capacitação (pois estão substituindo quem se capacita).

Ainda assim, em relação aos resultados encontrados na revisão empírica, afirmo que os professores contratados do CPII encontram-se em uma situação privilegiada em relação a alguns direitos básicos: (a) são contratados por tempo definido; (b) recebem férias e gratificação natalina; (c) recebem auxílios alimentação, transporte e creche; (d) tem descanso semanal remunerado; (e) a partir de sua alocação no *Campus*, sabe que função exercerá; (f) participa, assim como os efetivos, das reuniões de planejamento; (g) tem direito a algumas das licenças dos efetivos.

De forma alguma estou dizendo que gozam de uma situação privilegiada, apenas que, em comparação com a situação de extrema precarização encontrada em outros estados, como o paulista, por exemplo, os professores contratados do

CPII encontram-se um pouco mais resguardados legalmente que colegas nos estados.

Entretanto, o trabalho docente, para ser decente, parodiando Galdino (2012), implica mais do que o aspecto legal, normatizado. Há também a percepção dos docentes sobre sua situação, há os aspectos subjetivos relacionados ao ESTAR contratado.

Os docentes contratados se percebem e se desejam fazer percebidos em seu trabalho de formas diferentes. Não interpretam sua posição, não agem da mesma forma. Dependendo das características de outros pertencimentos sociais e de histórias de vida, a *performance* desses professores varia. Tudo isso constrói, em cada professor, sua identidade social, que pode ou não coincidir com sua visão de si mesmo.

É, então, essa percepção, que abordarei nas análises que se seguem nos próximos capítulos.

5

Os sentidos construídos pelas professoras enquanto contratadas sobre a atividade, experiência e identidades

Este capítulo tem por objetivo analisar os sentidos atribuídos pelas professoras ao seu trabalho no CPII, realizando, também, algumas relações com o macrocontexto educacional.

Como informado na parte metodológica, para estas análises utilizei o software Atlas.ti para Windows, versão 8.1. No programa inseri as quinze entrevistas com as professoras e o professor contratado, bem como as catorze entrevistas realizadas com os diferentes gestores do CPII. O software me permitiu trabalhar com a análise de conteúdo, e, dentre as possíveis opções, utilizei a análise temática. Conforme as orientações de Minayo (2010, p. 316), após ler algumas vezes cada uma das entrevistas, busquei apreender os *núcleos de sentido*, ou seja, aqueles fragmentos cuja *presença* ou *frequência* signifiquem algo, compondo um tema. Ressalto que o objetivo principal da tese se relaciona aos sentidos construídos pelas professoras em contrato, e foram sobre estas entrevistas que busquei apreender os temas recorrentes. As entrevistas com os gestores contribuíram para a contextualização do trabalho dos professores enquanto agentes da instituição, bem como reforçaram e elucidaram temas e situações descritas pelos entrevistados, mas não foram o foco principal da análise.

Passando pelo necessário momento de *pré-análise*, fiz a *leitura flutuante* (MINAYO, 2010, 316) das entrevistas, que foram escutadas, lidas, corrigidas, relidas por diversas vezes. Durante essa leitura e categorização no Atlas.ti, os núcleos temáticos foram sendo identificados.

Considerando meu referencial teórico principal sobre o trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2005), agrupei as temáticas surgidas dentre o que os autores consideram as dimensões da docência: atividade, experiência e *status* (identidade).

No eixo teórico *atividade*, foram apreendidas dos dados as seguintes categorias empíricas: a) a estrutura do CPII (recursos físicos e humanos, a

estrutura curricular, departamental, coordenações, horários de planejamento; formações oferecidas; o contrato que interrompe o ano letivo); b) a influência da estrutura sobre o trabalho; c) o salário – um comparativo com outras redes e insatisfações relatadas; d) o ensino, o currículo, a função do professor e o apoio e troca de/com pares; a avaliação do trabalho (os planejamentos, didática, tensões entre o que e como ensinar, como avaliar, a autonomia e autoria); e) a autonomia desejada e a possível; f) críticas e reivindicações sobre a atividade.

No eixo teórico *experiência*, os dados gerados nas entrevistas foram agrupados nas seguintes categorias empíricas: a) aspectos positivos da experiência: quando a estrutura qualifica seu trabalho; b) a experiência no CPEI como uma “situação limite”; c) o trabalho como uma formação: do aprendizado do “ser professor” à formação continuada; d) as tensões relatadas: da rotatividade à dor do fim do contrato.

No eixo *identidade*, agrupei as seguintes categorias nativas: a) a construção do professor “tipo ideal” pelas entrevistadas b) construção de novas percepções do *self*; c) percepção das diferenças entre a situação *contratada/efetiva*: diferenças simbólicas, diferenças no reconhecimento de competências e mérito – a desigualdade diferente; c) ajustes e manipulações da identidade: entre a busca de se mostrar “boa” professora à resistência possível.

Conforme afirmam Tardif e Lessard (2005), as três dimensões da docência não são excludentes. É durante a atividade em uma instituição que os docentes constroem sua experiência e também a percepção de si. Ao mesmo tempo, há expectativas sociais sobre o mandato, a identidade docente, e sobre a instituição escolar, que interferem nas possibilidades e limites do trabalho docente e sobre sua identidade. A separação é “didática”, para facilitar a análise.

No presente capítulo, abordarei as análises das categorias empíricas destacadas. Quando necessário, serão também trazidas as contribuições das entrevistas feitas com os gestores. Destaco que, devido ao volume de dados gerados nas entrevistas, optei por priorizar a análise dos dados em que a percepção, por parte das professoras, de diferença em seu *status*, experiência e atividade por conta de sua posição enquanto “contratada”.

No próximo capítulo, apresentarei as contribuições da análise de narrativas e sociolinguístico-interacional para esta pesquisa. Como a identidade é multidimensional e construída na relação, o objetivo é apresentar, além da análise

realizada a partir da análise de conteúdo, também as contribuições da análise narrativas e da interação social no momento da entrevista para a relativização das análises e achados da pesquisa.

5.1.

A dimensão da *atividade*

As professoras contratadas muito tiveram a dizer sobre a atividade docente no CPII. Recordo que, para Tardif e Lessard (2005, p. 49), o trabalho docente é o ensino, e “ensinar é agir na classe e na escola em função de aprendizagens e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” Para os autores, ao se analisar a docência como uma atividade, há de se abordar, simultaneamente, tanto a estrutura organizacional do local do ensino, como o “desenvolvimento da atividade” em si, entre as interações, o produto do trabalho, objetivos, recursos, resultados. Ou seja, tanto no aspecto organizacional quanto no dinâmico (ou flexível) da atividade docente.

Ao falarem sobre seu trabalho, as professoras trouxeram, também, discursos que circulam na sociedade, tanto sobre o que significa o “ser professora”, quanto sobre como entendem o que é uma boa escola. Desta forma, estabeleceram comparações entre o CPII e escolas (ou outras redes) onde trabalharam previamente⁷⁰.

Uma das categorias nativas mais presente nas falas das entrevistadas foi a da “estrutura” do Colégio. Ao falarem na estrutura, as docentes falam sobre sua surpresa positiva com a organização do Colégio. É sobre estas “diferenças” na organização, estrutura e recursos do Colégio, que interferem positivamente no seu trabalho como professoras contratadas que me detenho então.

Optei por nomear ou já trazer, nos títulos e subtítulos, excertos das falas das depoentes, sempre com nomes fictícios, como destaque para os temas abordados. Recordo, também, que as convenções de transcrição estão no Apêndice 10.1. Também fiz uma opção, no uso do plural, pela desinência feminina, por considerar que, historicamente, a presença das mulheres na docência nos anos

⁷⁰ Esses discursos estão apresentados no item 5.3.

iniciais do Ensino Fundamental é majoritária. Aqui não se trata de “apagar” a presença do único entrevistado homem, Ignácio, enquanto docente contratado, mas de destacar a maioria feminina.

5.1.1.

A estrutura: “‘Virge!’ Gente, isso é público mesmo? Não é possível!!!!” (Lígia)

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37) afirmam que as políticas são colocadas em ação dentro de contextos situados, que refletem, limitam ou possibilitam diferentes formas de atuação. Contextos materiais, para esses pesquisadores (2016, p. 38), se referem a toda a parte física das escolas, orçamentos, “mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura”. As entrevistas trouxeram constatações das professoras tanto em relação aos recursos materiais, quanto aos recursos humanos. Elas destacam sua agradável surpresa em constatar que, no CPII, terão condições materiais mínimas para realizar seu trabalho, como exemplifica a fala de Carolina (RI⁷¹):

Carolina (RI): como a minha vivência maior foi dentro da prefeitura de X [nome omitido], [...] quando eu entrei eu já comecei a achar o máximo só a estrutura da escola, porque a estrutura de Realengo é uma estrutura muito boa! Segundo, [...] quando eu olhava que a gente podia tirar xerox sem precisar pagar cota pra poder ter a sua xerox, né, porque eu sempre pago minhas cotas de xerox em X, pra eu tirar xerox eu tenho que pagar! na própria escola!

Carolina menciona a falta de insumos básicos para o trabalho, infelizmente ainda muito comum em escolas públicas, ratificada pelo professor Ignácio. Ele relata que, em sua experiência como contratado em prefeitura de outro estado, também precisava pagar por suas cotas de xérox, além de limpar as salas e preparar a merenda, junto, inclusive, com os efetivos da rede onde trabalhava, pois não havia serventes na escola.

Outro recurso muito destacado foi o *laranjão*. Este é o apelido dado pelas professoras (em alguns *campi* é o *amarelão*) ao equipamento multimídia “composto por computador, projetor, lousa eletrônica e caixa de som”, disponível

⁷¹ Recordo que todos os nomes são fictícios. RI se refere ao *campus* Realengo I. As demais siglas serão: SCI (São Cristóvão I), TI (Tijuca I), ENI (Engenho Novo I) e HI (Humaitá I), *campus* de lotação das professoras.

em cada sala de aula da escola, conforme anuncia a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Prodi)⁷²

Carolina (RI): Eu ficava.... eu ficava assim “ai, gente, deixa eu levar um desse pra minha escola de X” rss Que que é aquilo! Qualquer coisa que você quiser trabalhar com os alunos, tu baixa um video, tu baixa uma foto, tu bota naquilo e já tá lá aula!

Lígia (SCI): [na escola particular] você não tem um laranjão dentro de sala de aula, você não tem os recursos que o laranjão te dá, você abre mapa, mexe em mapa, o negócio vira uma lousa digital e eu: “Virge! Gente, isso aqui é público mesmo, não é possível?” Então assim, é, quando você precisa de um material tá lá o almoxarifado pra te ajudar, pra te servir e você consegue produzir muita coisa, né.

Carolina destaca, também, a estrutura física da escola. Realengo se situa em um dos mais novos prédios do CPII, uma área ampla, bonita, aberta. O prédio foi construído para ser uma escola de Anos Iniciais, com rampas, acessível, salas de aula amplas, arejadas. Os alunos usam a piscina e no complexo de Realengo há um Teatro e um conservatório de Música. O mesmo ocorre em São Cristóvão. Em SCI há também um Horto. Os menores *campi* são Engenho Novo I e Tijuca I (que está em mudança para novo prédio, em outro endereço). Humaitá I acabou de ter o prédio inaugurado, mas as instalações anteriores foram duramente criticadas por Ignácio, apesar de sua clareza de que eram provisórias.

Assim, ainda que haja diferenças entre os *campi*, todos dispõem de salas de Leitura, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Refeitório, Pátio, Quadra desportiva, Sala de Laboratório de Aprendizagem, Sala de Atendimento a Aluno (Coordenação de Turno), Sala do Sesop (inclusive, em sua maioria, com Assistente Social), Direção, Coordenação de Área e OP, Artes, Música, Literatura, Secretaria, além de banheiros adaptados, bebedouros novos, ar condicionado nas salas, parquinho infantil. Alguns *campi* têm Laboratório de Matemática e de Estudos Sociais.

A constatação da estrutura do CPII por parte das professoras contratadas não é uma surpresa. Em trabalho realizado por Soares Neto e colaboradores (2013, p. 90), em que divulgam a escala desenvolvida por eles para mensurar a infraestrutura das escolas, somente 14,9% das escolas brasileiras tiveram sua

⁷² Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/PRODI/Impacto%20dos%20projetos%20finalizados%20sobre%20os%20Objetivos%20Estrat%C3%A9gicos%20do%20P.E.pdf>>, p. 8. Acesso em: 15 set. 2017

estrutura com nível considerado adequado⁷³, e apenas 0,6% das escolas obtiveram um nível avançado, o que inclui a presença de Laboratório de Ciências e dependências adaptadas para pessoas com necessidades especiais.

Tardif e Lessard (2005, p. 113) indicam que a falta de insumos básicos contribui para o aumento da carga de trabalho docente. Agora, para além desse fato, a falta de insumo também indica uma precariedade com consequências para a tão valorizada “qualidade” da educação. Retomo o pressuposto de Ball, Maguire e Braun (2016) de que as políticas são elaboradas tendo-se em mente escolas ideais. No caso da maioria das professoras entrevistadas, sem sequer direito a material básico, como reprografia, coube a elas, em outras redes, arcar, literalmente, com os custos da Educação, como afirmam Tardif e Lessard (2005)..

Outra comparação estabelecida pelas professoras refere-se a aspectos que têm relação com o contexto material, mas não a apenas ele. Todas as professoras relatam sua (boa) surpresa com a infraestrutura de pessoal disponível no *campus*. Muitas, inclusive, destacam que nem escolas particulares que elas conhecem dispõem da infraestrutura do colégio. Laura percebe que os alunos não têm a dimensão da qualidade da estrutura, criticando a desvalorização de outras áreas na escola particular onde trabalhou:

Laura (SCI): [...] estrutura física e pedagógica... [...] , assim, no Fundamental I eles [alunos] não têm noção da qualidade do ensino que eles estão tendo, assim, dessa oportunidade, que é ter aulas de Literatura, ter um laboratório, ter aula de Música mesmo... Que às vezes, aula de Arte mesmo, [...] na escola em que eu trabalhava, falavam assim: “Ah, faz arte aí com as crianças.” Eu falei: “Gente, mas eu não sou professora de Arte.” “Ah, faz qualquer coisa. É arte!”

A professora Melissa destaca, também, a riqueza de se ter um conservatório de Música no *campus*:

Melissa (RI): [...] o Colégio Pedro II, ele é um MUNDO que cada vez abre mais portas, pras pessoas, sabe? Ainda mais aqui, cara, que tem esse conservatório de música aqui dentro de Realengo, sabe, um curso técnico de Música que é rico pra caramba e pouca gente conhece!

As professoras do Departamento do Primeiro Segmento exercem a docência das seguintes formas:

⁷³ Para este nível, a escola deve dispor de fornecimento de água tratada, esgoto, energia elétrica e dispor de cozinha, equipamentos como TV, DVD, computador e impressora, sala de direção e professores, quadra esportiva, parquinho infantil, copiadora e acesso a internet.

No que concerne às atividades de ensino, os docentes do Departamento de Primeiro Segmento atuam nas aulas regulares de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Estudos Sociais ou de Literatura; dinamizando as atividades na Sala de Leitura, no Laboratório de Ciências, no Laboratório de Matemática, no Ateliê Interdisciplinar, no Laboratório na Quadra e na Sala de Estudos Sociais; ministrando aulas de recuperação, ou ainda acompanhando estudantes no NAPNE⁷⁴ (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) (COLÉGIO PEDRO II, 2017d, p. 3)

O professor Ignácio destaca sua satisfação com a estrutura pedagógica da escola e a possibilidade de trabalhar de forma diferenciada com a turma:

Ignácio (HI): O primeiro choque no Pedro II pra mim foi que eu descobri... que eu não daria aula todo dia [e] que eu teria disciplinas ... separadas [...] E essa estrutura pra mim foi muito, foi muito agradável porque eu tava acostumado a trabalhar, do primeiro ao quinto ano, todos os dias, de segunda a sexta, da uma as seis coa-com a mesma turma! [...] O que era um trabalho exacerbado, porque você não tem tempo de estudar, você não tem tempo de preparar muito pro trabalho de sala de aula. [...] essa possibilidade que o Pedro II tem no primeiro segmento é decorrente da própria estrutura do colégio, [...] do Departamento [...]

Por outro lado, Anita e Marta se incomodavam com essa divisão de disciplinas, por considerarem que o tempo do professor com a turma fica muito pequeno. Segundo Anita (SCI), “nosso tempo é cada vez mais curto, então a gente como mais ou menos assim tem que fazer um milagre, um milagre planejadinho”.

As professoras entrevistadas ressaltam a importância das equipes pedagógicas para seu trabalho, como Fabiana (RI), que assim caracteriza a diferença entre a rede pública em que trabalha e o CPM: “lá é o meu seguro, né, porque lá eu sou efetiva, e aqui é o meu refrigerio porque eu saio de lá, daquela loucura!”. Segundo a professora, no CPM o que facilita é que consegue “uma aula tranquila, eu tenho material pra trabalhar, eu tenho suporte, tem uma equipe que ajuda, que tá sempre junto, e lá a gente não tem, ó, não tem orientação, não tem coordenação”. Essa importância também é destacada por Vanessa (TI), que nunca teve, nem em escola particular “coordenações separadas [...] nunca trabalhei em nenhuma escola que trabalhasse Ciências tão bem, com laboratório, quanto o Pedro II. [...] então, assim, o que me encanta para além das coordenações divididas, as OPs são muito presentes em sala de aula”.

Tomemos a sequência da fala de Carolina:

Carolina (RI): Depois... eu tenho horário de planejamento, que maravilha! [...] Quando eu entrei no Pedro II, eu tava achando que eu tava no paraíso! Falei assim: “meu Deus, por que que todas as escolas não podem ser assim!” [...] tá sendo [...]

⁷⁴ Acrescento também as atividades pedagógicas da Sala de Leitura e as de recuperação.

uma experiência... enriquecedora demais, por isso, a gente tem momento pra sentar com os colegas pra trocar ideias, a gente tem a coordenação, a orientação, que tá o tempo todo, né, te mostrando o caminho, eles não tão ali só pra falar “Cadê seu planejamento?” [...] Não! É o tempo todo ali, ó: “A gente pode fazer assim, ó, vamos por esse caminho? Que que você acha?”

Carolina é explícita em sua comparação, mesmo como contratada, estava achando *que tava no paraíso*. Isto por ter tempos para planejar, dentro de seu horário de trabalho, revistos na grade. De fato, no CPII, os professores dispõem de quatro tempos semanais para planejamento, de frequência obrigatória. Podem ser usados para planejamento coletivo, individual, atendimento a responsáveis por alunos, produção de material. As outras docentes também mencionam a importância da presença das coordenadoras e OPs.

Esse tempo de planejamento previsto na grade horária não é comum em outras redes e escolas, e a maioria de professores contratados, conforme as pesquisas da revisão empírica apontaram, não participa nem tem direito a tempos de planejamento (AMBROSIO, 2007; ARANHA, 2007; GALDINO, 2012; CAINELLI, 2016). Além disso, Carolina destaca como positiva a existência de tempo para sentar com os colegas e trocar experiências, e de ter uma coordenação e orientação “te mostrando o caminho”.

O diferencial de contar com uma equipe pedagógica que trabalhe de forma colaborativa foi valorizado também por outras professoras, como Anita (SCI) que destaca a importância de uma coordenação específica da disciplina, que fala “como ela quer que seja passado, como é ensinado, passo a passo, as etapas, [...] proporciona material didático que as crianças possam utilizar.

Outras professoras destacam também a importância de outros setores da escola, para que possam realizar um bom trabalho: o Sesop, que, segundo Laura (SCI) “passa” a história pessoal dos alunos e o Napne, que, segundo Aline (ENI), auxilia a lidar com casos mais específicos.

Marta (SCI) foi coordenadora pedagógica de rede municipal. Ela inicia sua entrevista comparando as redes, explicitando que “[n]o município você só tem um coordenador pedagógico para tudo. [...] Então você meio que acumula funções”. Assim como Anita, é uma professora experiente, e que valorizou esse tipo de estrutura pedagógica da escola.

Cecília, membro da Alta Gestão do colégio, declara:

C: [...] Porque não tem professor contratado que não elogie a nossa estrutura...

Cecília (Alta Gestão): Exatamente! [...] eu ando por esse Brasil todo falando do Colégio Pedro II. [Em] Santa Catarina, [...] quando a gente começou a falar sobre o trabalho, [...] as pessoas só queriam saber do trabalho do Pedro II. [...] as pessoas que estavam ali [...] eram formadores de professores do ensino fundamental um. Então, eles ficaram, assim, encantados, e isso acontece em qualquer lugar do Brasil que você vá. [...] o colégio ele é o que é por ter as pessoas que tem e pelo trabalho que realiza. [...] É uma escola que forma professor. E tem, assim, uma [...] questão de viver todas as áreas ao mesmo tempo, que você acaba vendo o trabalho dos colegas e tudo, e que é uma experiência ímpar no Brasil inteiro, gente! Não tem ninguém com essa estrutura que a gente tem... [...] um planejamento do jeito que nós fazemos, e com as cabeças pensantes que a gente tem... [...] eu acho que é tudo de bom.

Essa percepção, por parte dos professores contratados, é sim, a de qualificação do corpo docente, como ratifica Ignácio:

Ignácio (HI): [...] eu vinha de uma realidade X em que as coisas não eram muito discutidas, eu entro no Pedro Segundo, vou pra uma Reunião de Planejamento Geral e vejo a galera toda movida lá, numa discussão, debate pra definir X, Y, Z... e fiquei muito feliz “Nossa, eu tô no meio de um corpo docente qualificado, né, tô no meio de um corpo docente que debate, que se propõe, que discute” [...]

Ariane chega a afirmar se “toda professora passasse pelo Pedro II, a educação seria melhor”, e isso se deve à formação crítica que o professor tem e que busca passar para o aluno, e que, como Ignácio, a incentiva a trabalhar melhor:

Ariane (SCI): o professor [...] passa uma vivência crítica para o aluno, uma vivência de mundo para o aluno. o aluno não passa despercebido. [...] Então eu percebo essa questão, do professor preocupado com as dificuldades do aluno, tentando sanar a dificuldade [...] E você percebe que, mesmo as contratadas também querem se esforçar para ser melhor. [...]. Eu acho que aquilo é a semente, que é plantada aqui de você fazer um bom trabalho? Então você busca fazer um bom trabalho.

Carolina revela que o “corpo docente qualificado” (Ignácio) chega a ser visto como um empecilho para que professoras tentem concurso para efetivo:

Carolina (RI): Eu nunca tinha pensado em fazer [concurso para docente], era aquilo, “os doutores do Pedro II vão me avaliar”, era aquele medo, né... [...] e assim, são pessoas normais, mesmo que sejam doutores, eles tão ali, conversam com a gente, não são nenhum bicho de sete cabeças, porque [...]eu vejo quando eu converso, até com as minhas amigas lá de Nova Iguaçu, tem muitas que ainda têm essa visão!

Tardif e Lessard (2005) trazem contribuições para a análise desses dados. Em primeiro lugar, eles indicam que o trabalho colaborativo, na escola, ainda não ultrapassou a classe, enquanto célula do trabalho docente. Entretanto, ao mesmo tempo em que os professores gostam de sua autonomia – limitada- da sala de aula,

se ressentem da solidão que a mesma também traz, da falta de responsabilidade partilhada e da troca com seus pares. Nesse aspecto, o momento formal de planejamento com pares e colegas “especializados” em suas áreas se mostra um aspecto valorizado pelas professoras, por permitir a colaboração, a apropriação de caminhos e estratégias didáticas do saber profissional e situado construído por docentes experientes no trabalho pedagógico do CPII, e por permitir que tenham um aprofundamento de conhecimentos disciplinares.

Em segundo lugar, Tardif e Lessard destacam, assim como outros autores (TEDESCO; TENTI FANFANI 2002; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), outra questão importante: a diferenciação que ocorre na captação de recursos humanos de acordo com o tipo de escola. O CPII é uma escola que tem alto prestígio nacional, que dispõe de verbas federais. Conforme afirmou Cecília, membro da Alta Gestão em entrevista, o Reitor busca captar recursos para a escola em diversos níveis, inclusive em esferas políticas. A própria carreira de professor do EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico) contribuem, aliada ao prestígio do CPII, para atrair professores e para formar professores com alta qualificação.

Apesar disso, algumas professoras destacaram a importância do trabalho colaborativo no Laboratório de Ciências com a bi-docência (como Melissa, de Realengo), e do apoio que as Orientadoras Pedagógicas davam a seu trabalho, inclusive na realização da avaliação formativa, realizada ao longo do trimestre, como relata Vanessa (TI). Aline e Anita também relatam ter vivenciado uma boa experiência com a presença de mediadora do Napne em sua sala, auxiliando alunos que precisavam de uma maior atenção, e o quanto isso contribuiu para sua aprendizagem:

Aline (ENI): [...] Porque é muito importante, quando você precisa, quando você vê que você sozinho não dá conta, que você ter uma equipe que te ajuda, né, que te auxilia com relação a isso. [...]era uma coisa que eu ficava muito apreensiva, na escola particular, que as pessoas não enxergam esse lado.

Anita destaca como ponto positivo a estrutura pedagógica que se preocupa em oferecer atividades como apoio e recuperação para os alunos, não apenas a mediação do Napne.

Marta, Carolina e Alana também evidenciam outras fontes de tensão que a existência de coordenação – da divisão de trabalho pode trazer ao trabalho docente, que vivenciaram em outras escolas ou redes.

Marta comparou as condições de exercício de função de coordenador no CPII com outra rede onde trabalhou. Lá exercia simultaneamente vários cargos informalmente, por necessidade das urgências do cotidiano e da falta de funcionários: assistente de diretor e de alunos (inspetor), orientador educacional. No CPII, há uma previsão de cargos de gestão que dividem o trabalho, prevendo tempo para o exercício da orientação, ainda que, em situações concretas, os professores OPs e CAs precisem, em muitos momentos, substituir professores ausentes ou de turmas que aguardam a chegada de professores, efetivos e/ou contratados.

Alana e Carolina indicam, também, que a divisão de trabalho nas escolas por onde passaram pode ser uma fonte de tensões. Alana é bem categórica:

Alana (RI): Dentro da instituição particular a gente não tem uma educação que a gente tem um suporte. A gente tem uma equipe pedagógica? Sim! Mas muitas vezes essa equipe pedagógica, ela tá ali mais pra fazer assim um cenário. É uma equipe, mas que não dá o suporte que a gente precisa! Dentro do Pedro II a gente tem uma equipe que DÁ o suporte que a gente precisa. Então essa é a diferença.

Alana traz a equipe como um cenário, e não como atora: está lá apenas para aparecer, constar. É o que Ball aponta como fabricação (2010, p. 43), “algo que podemos ver como uma fantasia encenada”. Na sua experiência em escolas precárias, as coordenadoras não podiam apoiá-la nas dificuldades que encontrava. Carolina também menciona ter experimentado na outra rede a coordenação como o gestor que cobra o cumprimento de tarefas, com um papel mais técnico e burocrático. Já no CPII, as professoras registram a importância das equipes de coordenação no acolhimento e recepção das novas professoras, para a organização e planejamento de atividades, para a avaliação e apoio aos alunos.

O que essas professoras relataram encontrar no assemelha-se mais ao que Tardif e Lessard propõem como a organização de serviços baseada num modelo orgânico, com uma hierarquia mais horizontal, pensando em soluções mais democráticas. Nesse caso, a equipe funciona de forma colaborativa, pensando em caminhos, procurando soluções, mais do que preocupada em cobrar resultados.

Registro que, no CPII, as CAs e OPs⁷⁵ são eleitas por seus pares, em processo formalizado pela instituição, por um período definido. As OPs são

⁷⁵ A eleição para OP foi formalizada pela Reitoria na Portaria no. 473, de 19 de fevereiro de 2018, disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/FEV/PORTARIA%20N%20473.pdf>>

indicadas pela Direção, mas alguns *campi* realizam uma consulta para validar – ou não – essa indicação. Assim, elas são docentes exercendo outras funções que não a regência em sala de aula. Há uma divisão do trabalho, uma hierarquia funcional, mas não uma hierarquia de saberes – teoricamente, todas ocupam o mesmo cargo: professor do ensino básico. Como Tardif e Lessard (2005, p. 92) afirmam: “[s]e o ‘quem faz o que’ não repousar no ‘quem sabe o que’, então os campos de competências entre os agentes escolares serão necessariamente objetos de contestações, de disputas, de negociações”. Entretanto, no CPIL, a partir dos excertos destacados, a princípio os saberes das CA são reconhecidos e legitimados pelas professoras contratadas.

Todas as docentes relataram ter sido muito bem recebidas na escola e bem acolhidas pela equipe docente e, em sua maioria, pelas colegas e pais. As professoras, ao contrário do vivenciado nas revisões empíricas, não foram inseridas na escola sem um mínimo de orientação. Relatam que foram recebidas na Proen, consultadas sobre *campus* de preferência. Algumas tiveram mais escolhas, dependendo da época do ano em que ingressaram no Colégio. O mesmo ocorreu com as escolhas relacionadas à série e turno, dentro do possível. Ignácio declara ter ficado muito satisfeito, assim como outras docentes, de a Direção do *campus* ter buscado conciliar sua experiência anterior com as possibilidades de atuação.

Ignácio (HI): Ali eu entrei junto com uma colega [...] ela comentou comigo sobre sua formação... [...] em Matemática, né? E outra coisa interessante, foi que [...] a direção teve a preocupação de encaminhá-la pra trabalhar com já a disciplina de Matemática, e de me colocar com Língua Portuguesa, pela minha trajetória, né? Não foi nada desavisado, o pessoal, eu percebi que houve uma certa consideração em relação à trajetória pessoal que eu tive e que a colega também teve.

Isto também foi destacado pelas equipes diretoras entrevistadas: sempre que possível, buscam inserir os professores contratados em funções compatíveis com seus desejos, possibilidades e perfis.

Algumas professoras, porém, contaram que se sentiram “perdidas” no início, ora com o tamanho da escola e com a estrutura (Alana, Diana, Melissa), ou com a forma de trabalhar. Além disso, se a professora chega no meio do ano, às vezes a vaga é para a turma que ficou sem professor. Entretanto, no ano seguinte,

a docente contratada preenche a mesma ficha de opção de horário que a efetiva, que, porém, tem prioridade na escolha das funções.

Isso não quer dizer que não tenham ocorrido tensões. Carolina relata ter vivido, como contratada, duas experiências distintas em relação com coordenadoras de uma mesma área. No primeiro ano, teve muita abertura por parte da coordenação. Já no segundo, sentiu muita resistência às suas contribuições:

Carolina (RI): Né? Eu sempre fiquei muito aberta a estar propondo ideias [...] [a coordenadora] acabou ...tentando mostrar que ela consegue, entendeu? Acho que ela tá tentando se concretizar ali naquele espaço, mostrar que ela consegue dar conta daquele trabalho.

Em sua argumentação, Carolina destacou que a Coordenadora de Área exigiu que aplicassem várias avaliações para as crianças de 1º ano. Ela e as colegas argumentaram que eram muitas, que muitas não estavam relacionadas diretamente aos descritores de avaliação do trimestre, mas a coordenadora foi inflexível.

Conflitos tiveram também Ignácio e Diana.

Ignácio destaca que, ao assumir o ensino de Língua Portuguesa no 5º ano, foi identificando fragilidades no aprendizado dos alunos. Resolveu, então, elaborar apostilas de revisão de gramática contextualizadas para seus alunos. Segundo ele, a Coordenadora de Língua Portuguesa não o permitiu continuar com esse trabalho:

Ignácio (HI): Era colocado muito de uma forma muito antagônica, entendeu, no polo oposto, no polo do “não”! Eu trazendo o polo do “sim” e ela era o polo do “não”, não era o polo do “vamos ver o que fazer com isso!” E aí, depois eu parei de fazer, ô, Cristina, sinceramente, foi uma coisa é, no âmbito ali das relações pessoais, foi uma coisa que-que eu não gostei do que aconteceu! [...] foi o que aconteceu, então eu parei e falei: “Não, não vou... não vou criar caso, eu sou professor contratado, eu tenho a intenção de voltar pro colégio, né, eu não vou criar vamos lá a pessoa-a pessoa

Cristina: Você acha que se você entrar como efetivo você vai ter uma... posição ... diferente em relação a isso?

Ignácio: Pois é... isso também a gente vai chegar lá nessa questão, porque sim

Diana relata ter vindo de uma escola particular construtivista e que estranhou muito o ritmo no CPII. Teve alguns conflitos com a sua Orientadora Pedagógica que, segundo ela, pegava as pastas com as produções dos alunos de turmas diferentes e comparava para ver se ela estava dando as mesmas coisas que

as colegas e que ela, por várias vezes, foi chamada a atenção por não estar devolvendo as produções de texto no mesmo ritmo que suas colegas.

Diana (RI): E aí, fica aquela correria, aquela – muita, muita folha, muita cobrança e você acaba - no primeiro trimestre eu senti muito isso. Essa questão de pegar a folhas: “você é a última!” [...] Foi traumático! “Você é a última! Você que tem menos folha!”

5.1.2. O salário

O salário foi um ponto mencionado também pela maioria das professoras. Eles destacam duas questões sobre o salário recebido, estabelecendo dois tipos diferentes de comparação. Uma, do salário do CPII para os contratados quando comparados com o que recebem ou recebiam em outras instituições. A outra, referente ao salário que recebem quando comparado com os professores efetivos.

5.1.2.1. “Pra quem estava acostumada com piso de professor do Rio de Janeiro, fiz cara de rica esse tempo todo né?” (Lígia)

Todas as professoras que falaram sobre o salário relatam que, em comparação com o que recebem nas outras redes em que trabalham, ou em escolas particulares, o salário do Pedro II é maior.

A professora Alana (RI) relata que antes de seu primeiro contrato no CPII, trabalhou em escolas particulares pequenas, bem como a professora Ariane (SCI). Alana (RI) registra que, dessas escolas, só uma assinou sua carteira de trabalho. Essa não era a única irregularidade:

Alana (PRI): Quando eu cheguei no Pedro II, eu cheguei com uma questão de que eu estava chateada com a instituição privada. (P) Porque [...] atrasam o seu salário, e você já ganha pouco, o piso numa instituição particular é muito ... pouco, muito baixo. E aí, essa instituição me pagava um mês de três em três ou... não me pagava nem o meu transporte, eu que pagava pra ir trabalhar e tava chateada com aquilo.

A professora Alana foi a única, das 15 entrevistadas, que mencionou o trabalho institucional sem o mínimo de garantia trabalhista pela CLT. Não ter a carteira assinada assinala uma precarização objetiva grande, pois o trabalhador

não tem outros direitos assegurados sem esse documento. Alana deixa entrever, também, que sua experiência prévia se deu em instituições de ensino cariocas muito pequenas, que demonstravam falta de respeito básica (mas não somente) a seus professores: sem carteira, sem salário pago regularmente, sem vale transporte... Assim, ainda que o trabalho de professores contratados seja precário, pois é acordado mediante um contrato, sem carteira assinada, as professoras recebem em dia, e têm vários direitos garantidos.

Sobre o salário, Carolina também comenta:

Carolina (RI): [na rede municipal X] eu ganhava novecentos reais ((rindo)) há oito anos atrás. Aí... o nosso prefeito da época, [...] fez um plano de carreira maravilhoso pra gente[...] aí a gente começou a ganhar FUNDEB tal, aí eu passei a ganhar ... mil e quinhentos reais. [...] hoje em dia... com oito anos, dois triênios, FUNDEB, eu tiro líquido, por mês, dois mil e quatrocentos reais ((rindo)) ... eu com dois triênios [...] eu recebo cento e quatro [...] Eu sou enquadrada como especialista, í, dois mil e quatrocentos reais! [...]

Carolina menciona um dos efeitos esperados do FUNDEB, relacionado à meta 14 do PNE, a melhoria salarial docente. Na prefeitura onde trabalhava passou a ter um plano de cargos e salários. Ainda assim, seu salário, com 8 anos como efetiva, dois triênios e titulação de especialista é inferior ao recebido no CPII como contratada. A mesma comparação fez Lígia (SCI), que trabalhava em escola particular que usava sistema apostilado, que assim relata como considera seu salário: “pra quem estava acostumada com piso de professor do Rio de Janeiro, fiz cara de rica esse tempo todo né. [...] Porque é muito acima!”

Ignácio, embora também mencione que seu salário é maior do que em prefeituras do interior de São Paulo, faz algumas restrições:

Ignácio (HI): [meu salário] era menor, era mil e seiscentos reais! [...] No entanto, você pagava quinhentos reais pra morar de aluguel, numa casa de dois quartos, né? Você pagava [...] muito pouco pra viver, né? No Rio de Janeiro você não paga quinhentos reais num aluguel aqui na Zona Sul de jeito nenhum... [...], até pensei em [...] sair do colégio por causa disso, no começo, pô: “Tá legal, mas não tá compensando muito, né?” Porque eu tô trabalhando pra pagar [...] pagar conta, pagar transporte, alimentação, [...] mas enfim, o colégio, a experiência do colégio, a possibilidade de depois entrar, de continuar, de talvez consiga um trabalho também com a experiência que eu já tenho do colégio que é significativa...

Vindo de outra realidade no Brasil, Ignácio pondera que os custos de vida na cidade são altos. Entretanto, ele quer entrar como efetivo no Colégio, e considera que a relação salário x experiência ainda é positiva, neste aspecto. Já

Vanessa, por outro lado, do interior do Rio, afirma que um dos motivos que a levou a prestar o primeiro processo seletivo foi o bom salário.

A meta 17 do Plano Nacional de Educação, para o decênio de 2014-2024 prevê a valorização “[d]os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE” (OBSERVATÓRIO DO PNE). Apenas cerca de 50% têm seus salários equiparados. Ainda hoje, há professores de dos anos iniciais do Ensino Fundamental recebendo salários hora-aula menores que os colegas de Anos Finais, mesmo com Graduação. Segundo Mancebo (2007), a precarização envolve a redução da remuneração.

5.1.2.2.

“Temporário, substituto, efetivo, todo mundo é o mesmo professor ativo!” (Melissa)

Destaco, porém, que muitas professoras contratadas questionaram o valor fixado como salário pelo CPII., em especial pelo que percebem como uma diferença na carga horária. Segundo Fabiana (RI), mas com o qual todas concordam: “a gente trabalha muito, com a mesma intensidade que os efetivos trabalham. A gente trabalha igual eles. [...] se a gente for comparar o salário do contratado com o do efetivo, eu acho que é meio que... defasado, né?”

As professoras criticam a obrigatoriedade de cumprir um maior tempo na escola, e não para planejamento individual, mas um tempo em que precisam ficar à disposição do Colégio, ou para aulas de apoio ou para substituir professores ausentes no dia, o que já não acontece com os efetivos. Como eles não podem, pelo contrato do CPII, se envolver em outra atividade que não o ensino (sendo vedadas pesquisa e extensão) precisam cumprir a carga horária toda em ensino. Além disso, como registrado previamente, recebem o valor referente ao piso inicial de professor de regime de trabalho de 40h, mas comparam o salário com o de professor que tem regime de 40h com DE. Assim o fez Alana (RI): “e a gente tem a carga horária de DE⁷⁶ e a gente acaba cumprindo mais”; Melissa (RI): o salário é diferente do efetivo, eu acho que não deveria ser, porque a gente trabalha

até mais ... do que o efetivo”. Ignácio e Diana também têm a mesma crítica. Diana também não compreende porque a retribuição de titulação do mestrado, que defendeu durante o contrato, não pôde ser incorporada:

Diana (RI): Quando a gente entra aqui, a gente já sabe, a diferença salarial [...] E uma outra questão é que se você muda do caminho, por exemplo: eu defendi o mestrado, né. Eu não posso trocar mais.

No capítulo 4, apresentei as normativas referentes a professores contratados do EBTT. Retomo algumas tensões. A primeira é a de que o regime de contrato (40h sem DE) dos professores substitutos não existe mais na carreira de novos professores efetivos, a não ser como fator de cálculo para a composição do Banco de Professor Equivalente. A segunda é a de que o cálculo do professor equivalente considera um professor de 40 horas com Retribuição de Titulação equivalente a de mestre, mas o contratado de 40h entra no nível D1-1 e conta como fator 1,0, mesmo que não receba a RT de mestrado.

A percepção das professoras contratadas é a de que recebem menos que seus colegas efetivos, tendo atribuições semelhantes... Talvez o fato de a carreira de 40h só existir, atualmente, para professores que entraram em concursos antigos e para professores substitutos gere, em si, confusão. A diferença entre os regimes de 40h e 40h DE é pouco clara para as entrevistadas.

Outra questão importante é sobre a remuneração. A Lei nº 8.745/ 1993 regulamenta que a remuneração de professor contratado será fixada:

I - nos casos dos incisos IV, X e XI do caput do art. 2, em importância *não superior* ao valor da remuneração fixada para os servidores de final de Carreira das mesmas categorias, nos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do órgão ou entidade contratante (BRASIL, 1993, Artigo 7º., grifo nosso)

Dessa forma, concluo que a fixação do valor da remuneração dos professores contratados pode ser diferente. A fixação do valor no nível DI-1, de 40h sem DE, é feita, assim, pelos órgãos competentes do próprio Colégio Pedro II. A argumentação feita por um servidor que ocupa cargo em Alta Gestão é a de que o professor entra na escola e fica, no máximo, até dois anos. Entra, assim, no nível inicial da carreira.

Reitero que as professoras e o professor entrevistados refletem sobre diferentes formas pelas quais as instituições, os governos, colocam em prática

⁷⁶ Dedicção Exclusiva

suas políticas. O salário definido para os professores é uma parte bem concreta das políticas públicas.

O PNE gera diferentes políticas governamentais, em instâncias diferentes, que demonstram como cada um interpreta e a coloca em prática. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 56), escolas que se preocupam com sua reputação buscam atrair melhores professores e os manter, “recursos humanos não é, naturalmente, apenas um custo; os funcionários são em primeira – e última – instância, o principal recurso de uma escola”.

Entretanto, a experiência dessas docentes revela que, mesmo dentro da precariedade de um contrato de trabalho temporário, encontraram salários e condições melhores que em seus locais prévios de trabalho. Ao que parece, por exemplo, no caso do município onde Carolina trabalhou, não fosse pelo FUNDEB, a categoria ainda estaria sem plano de cargos e salários, o que reforça os achados de Galdino (2012), Ferreira (2013), Pereira (2015) e Santos (2016).

Por outro lado, ao questionarem a diferença entre o valor recebido pelos professores efetivos e o seu, os professores revelam um sentimento de *injustiça*. É uma desigualdade injusta, para usarmos os termos de Dubet (2014). Ainda que os salários estejam baseados em duas tabelas diferentes – com e sem DE, ainda que eles possam ter outro emprego e os professores efetivos com 40h e DE não possam, o argumento de injustiça dos professores se baseia em “escalas de desigualdades e critérios de legitimidade específicos”, pois as desigualdades são “múltiplas”, segundo o autor (2014, p. 20).

As professoras contratadas, em sua argumentação sobre a insatisfação com o salário quando comparados com os dos efetivos, utilizam argumentos que se relacionam ao critério da igualdade. A utilização de argumentos é, segundo Dubet

uma necessidade, pois a injustiça da qual sou vítima só é uma injustiça se os outros, postos no meu lugar, estiverem convencidos da realidade desta injustiça. Para ser verdadeiramente vítima de uma injustiça é preciso convencer outrem, o que supõe a existência de um “espectador imparcial” capaz de se desligar de seus próprios interesses, de se por no lugar de outrem e partilhar com ele os quadros de interpretação. (DUBET, 2014, p. 21).

Destaco que, durante as entrevistas, não consegui me colocar como uma “espectadora imparcial”. Sobre este aspecto, discorrerei no capítulo final, ao refletir sobre minhas posturas durante a pesquisa. Agora, porém, cabe sinalizar as análises que fiz sobre os argumentos dos professores.

O sentimento de desigualdade injusta sobre o salário fere o princípio de que todos são professores “ativos”, como afirma Melissa. De uma certa forma, o que as professoras argumentam é: temporários, substitutos, efetivos, todos são professores. Ignácio defende muito bem a tese da igualdade do trabalho:

Ignácio (HI): Porque no âmbito do dia a dia do trabalho, a minha responsabilidade em ensinar, o meu engajamento por ensinar é o mesmo que o professor efetivo, né, que tá lá também ensinando, trabalhando, fazendo o seu trabalho... o mesmo! Em termos de preparação de aula: tô dando aula, tô com a turma, ele tá com a turma; tô planejando, tá planejando; dia de planejamento, dia de planejamento; dia de-de recuperação também é recuperação... é... damos nossa aula-trabalha no sábado, eu também trabalho no sábado ééé... colegiado, colegiado; assembleia, assembleia; ééé seminário, seminário; eu vou em tudo: seminário, assembleia, tô lá! colegiado...

Segundo Dubet (2014, p. 23), “o trabalho é tido como algo que pode assegurar a integração social dos indivíduos e sua igualdade fundamental numa sociedade democrática”.

Os professores entrevistados gostariam de receber o mesmo salário que os efetivos que eles conhecem recebem porque, segundo o argumento da igualdade, realizam o mesmo trabalho – relacionado à atividade ensino. Receber a menos é detrator à sua “face”. Face é um conceito complexo de Goffman, que ele define como:

O valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha [alinhamento] que os outros pressupõe que ela assumiu durante um contato particular. A fachada⁷⁷ é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados. (GOFFMAN, 2011, p. 15-16).

Dessa forma, quando as professoras Alana, Melissa e Diana falam que “exercem a mesma função que as efetivas” utilizam-se do critério da igualdade, que ratificam “compensando” a falta de Dedicação Exclusiva (DE) com o tempo trabalhado a mais, ou seja, “ter a mesma carga horária” de DE, estar mais dias na escola, fazer substituição ou dar recuperação. Segundo o argumento das professoras, se as efetivas com DE realizam pesquisa e extensão, elas assumem mais atividades relacionadas ao ensino. Para elas, receber a menos é diminuir seu valor próprio.

5.1.3.

O ensino: “É uma escola muito diferente de tudo aquilo que a gente vê, em todos os sentidos!” (Vanessa)

Iniciarei as análises dessa categoria por uma das definições sobre o ensinar de Tardif e Lessard

Ensinar é trabalhar num ambiente organizacional fortemente controlado, saturado de normas e regras e, ao mesmo tempo, agir em função de uma autonomia importante e necessária para a realização dos objetivos da própria escola. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 100)

Os autores explicam que a escola é uma organização com uma regulamentação interna e prescrições externas. Na escola, há todo um controle sobre a tarefa docente, os tempos do trabalho, os objetivos, prazos, funções, tudo pode ser mais ou menos regulado, mas, mesmo em instituições mais democráticas, “[o] docente aparece como um agente da organização escolar, ele é seu mandatário e seu representante” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 43). Não “participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação dos alunos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 78), o que o caracteriza como um *executante*, segundo os autores (2005, p. 79). Por outro lado, a *classe* é o lugar da autonomia e do poder do professor na maioria das escolas. Dentro da classe, o professor precisa realizar escolhas sobre como lidar com os alunos, como estabelecer a ordem, de que forma ensinará que conteúdos, como avaliará. A docência “aproxima-se bastante, assim, daqueles ofícios e daquelas profissões cujo espaço de trabalho é marcado por uma grande autonomia” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 45) Para ensinar, precisam dessa margem de autonomia. É pela expressão criativa de interpretar os planos, de os colocar em prática, de interagir com os alunos, que o professor revela-se, segundo os autores (2005, p. 45) menos um *agente*, do que um *ator*, menos *executante*, mais autônomo.

Apesar disso, essa dupla posição – ao mesmo tempo de executantes e autônomos – se traduz também em tensões e dilemas, podendo, inclusive, conforme os professores invistam em um ou outro pólo (execução ou autonomia), desbocar em diferentes maneiras de viver sua identidade profissional (David; Payeur, 1991⁷⁸ apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 79).

⁷⁷ Fachada foi o termo usado para a tradução em inglês de *face* da edição da obra de Goffman pela editora Vozes.

⁷⁸ DAVID, Hélène; PAYEUR, Christian. *Vieillesse et condition enseignante*. Quebec: CEQ/Irat, 1991.

Os autores (2005, p. 78) também argumentam que uma das formas encontradas pelos professores para lidar com a tensão entre ser “executante” ou “ator” é o envolvimento com causas e ideais políticos, para discutir a função da escola, por exemplo.

5.1.3.1.

“Então ISSO é um trabalho de verdade! [...] eu não maquiei nada [...]” (Joana)

Considerando o discutido, um grupo de professoras trouxe o contraste entre sua experiência prévia ou simultânea à do CPEI como um contraste, entre ser um *agente* e um *ator*, entre realizar um trabalho de forma penosa, desconectada do que considerava adequado ou correto:

Lígia (SCI): Porque eu acredito que, quando a satisfação de dar aula acaba, é porque aquele lugar não te pertence mais e eu não consigo é me doar à minha profissão estando insatisfeita com a parte da burocracia das instituições e essas coisas todas porque você fica engessado, você não tem o livre arbítrio pra fazer o que que você acredita, então esse foi um dos motivos de ter me desligado da escola. [...] Porque eu estava muito, muito estressada muito cansada. E lá é o sistema Y [sistema apostilado], e é um sistema [...] acaba com o professor e acaba com o aluno também. Então eu tinha apostilas bimestrais de seiscentas páginas e eu tinha cinquenta alunos e eu tinha que dar visto em todas, corrigir todas [...]

Aline (ENI) e Alana (RI) também criticaram um ensino que tinha por objetivo não atender aos alunos e a suas necessidades, mas a “agradar aos pais” (Aline, ENI) ou à coordenação:

Alana (RI): Na escola particular você [...] se sente obrigada!... você é obrigada a [...] fazer o caderno todo, porque o pai pagou o caderno, porque o pai pagou o livro, porque o pai pagou lápis [...] eu vejo que a educação [...] vai até o limite da criança!... [no CPEI] a gente tem metas, a gente tem objetivos a cumprir, mas a gente vai no limite do aprendizado daquela turma, cada turma tem uma especificidade!

Os relatos das professoras revelam seu desconforto em realizar um trabalho desvinculado do que consideram ser um bom trabalho: um trabalho *engessado*, sem o *livre arbítrio de fazer o que acredita; uma coisa mais fechada*, num apostilado que *acaba com o aluno e o professor*, em que o professor é *obrigado a fazer o livro o caderno para prestar contas ao pai (ou coordenação)*. Em suma, recusam-se a serem meras *executantes* que não precisam *pensar muito* (Aline, ENI))!

Ball, Maguire e Braun (2012), em sua pesquisa sobre como escolas inglesas colocam as políticas em ação, esclarecem que:

Políticas imperativas/ disciplinares, como aquelas envolvidas na agenda de padrões, produzem um sujeito da política principalmente passivo, um “profissional técnico”, cuja prática é fortemente determinada pelos requisitos de desempenho e entrega [...] Pouco julgamento reflexivo é necessário a esses professores. [...] Os professores são reativos e limitados na forma e modalidades de suas respostas. [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2012, p. 92, tradução nossa⁷⁹)

Algumas professoras contratadas vieram de escolas com sistemas apostilados. Outras, de redes com sistemas de avaliação voltados para padrões, onde se percebiam como “aplicadoras” de exercício e corretoras, o que lhes incomodava. Seus relatos revelam, também, que a própria relação com os pais, alunos, sofre influência e se altera, quando a escola passa a ser vista como um mercado e o aluno, como um “cliente”, como afirma Ball:

Parte considerável dessas mudanças são efeitos do processo de mercantilização da educação, da transformação da educação em uma mercadoria que pode ser vendida e comprada. E isto não se aplica apenas aos tradicionais “resultados” da educação, na forma de exames e qualificações que podem ser convertidos em posições de oportunidade ou desvantagem no mercado de trabalho, mas se aplica também às ideias subjacentes às políticas e aos serviços educacionais. Agora são as *ideias* que se converteram em mercadorias que podem ser compradas e vendidas, ou seja, são as próprias políticas que fazem parte de um “mercado global”, visto que há muitas empresas interessadas em “vender” tais ideias no mercado global de políticas educacionais. (BALL, *apud* ROSA, 2013, p. 463)

A professora Joana traz seu incômodo com as alterações que percebe na função da escola e na do professor, em outros lugares onde já trabalhou, em um contraste com o que vivencia no CPEI:

Joana (SCI): Mas, mesmo assim o trabalho que eu acredito, qual é, é você tá, todo mundo, respeitando as diferenças, mas dando a oportunidade pra todos, é uma educação mesmo de verdade, eu não tô fazendo “faz de conta”! Eu não tô... complementando alguma coisa pra eles, pra escola aí, aumentar a estatística! Eu tô aqui preocupada, [...] tanto eu quanto a direção, a coordenação, com o aprendizado. Então ISSO é um trabalho de verdade! Eu não tô fazendo pra pai ver! como na particular, né, você tem que fazer maquiagem pra pai ver, [...] eu não maquieiro nada [...] Ou então ((na Rede Pública Y⁸⁰)), eu finjo que faço e ... pronto! [...] Eu falo, é uma FARSA!

Enfim, o que as professoras contratadas relatam é que vivenciaram um processo de precarização da essência de seu trabalho tão grande que retirou delas a dignidade na realização do próprio trabalho, na percepção de si enquanto

⁷⁹ Usei versões em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa da mesma obra dos autores, fazendo a tradução quando considerei eu nossa versão era mais clara do que na tradução disponível.

professoras. Quando a escola se torna um mercado, que oferece um “produto”, quando o pai e aluno passam a ser “clientes”, ou quando a rede coloca a preocupação com o estabelecimento de “metas”, de padrões estabelecidos, muito se altera no trabalho docente e no ensinar:

Potencialmente, nestes processos, as dinâmicas de escolha e competição acabam por produzir um novo “currículo oculto”. O conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor/a-estudante, professor/a-pais, estudante-estudante são todas desafiadas pelas forças e micro-práticas do mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais. (BALL, 2001, p. 107)

Assim, ensinar passa a ser “aplicar exercícios”, preparar para provas, fabricar resultados para passar na “inspeção” ou ser aprovado em sua prática (BALL, 2010, p. 43). Diana relata que, no CPII, sentiu-se muito mais valorizada como professora, principalmente na relação com os pais. Na escola particular, “aluno é cliente” (Ligia também menciona que ouviu pai dizer que “pagava o salário dela”), e “o pai vai ter sempre a última palavra”. Viveu uma situação muito constrangedora na escola particular e destaca que:

Diana (RI): Você pode estar ATÉ ERRADO, mas na frente do pai você não vai mostrar isso. Você pode falar com o professor nos bastidores, mas na frente do pai você vai segurar ali o coletivo.

Além de tudo isso, segundo Tardif e Lessard, o trabalho docente é realizado com e sobre um “objeto”, o aluno, e “uma parte não descartável do trabalho dos alunos é controlada pelos pais ou adultos fora da escola. A solidariedade e a convergência entre esses três sistemas de autoridade (a classe, a escola e o contexto social) são, assim, fatores muito importantes para o trabalho docente. Quando eles falham, surge todo tipo de problemas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 65). É também essa tensão que as professoras apontam: a tensão entre sua visão entre o papel e a função do professor em contraste com a visão de famílias que desprofissionalizam a ofício docente, colocando-o como um prestador de serviço que deve “prestar contas” à família. A falta de apoio das instituições, expressa ora pela atuação de coordenadores, ora pelos proprietários das instituições, também são uma ameaça à “face” das professoras (GOFFMAN, 2014). Quando Diana fala que concorda que se fala com o professor nos bastidores, mas que “na frente do pai você vai segurar o coletivo”, ela aponta um aspecto essencial também trazido

⁸⁰ Nome omitido.

por Goffman (2014, p. 192): a “convivência da equipe”. Goffman usa o teatro como uma metáfora para analisar a interação social. Diana fala em bastidores – ou seja, ela também fala que, para se apontar falhas dos professores, se deve usar os bastidores. No palco principal – seja sala de aula ou reuniões com os pais – é importante que os professores se sintam amparados e suportados pela equipe pedagógica.

Daí o sentimento de traição dos professores: os patrões e coordenadores se sentem confortáveis em revelar informações sobre os professores, ou concordar com interpretações das famílias em episódios que comprometem a face dos professores, mas estes não têm o direito de se defender, pois, se o fazem, comprometem a face da instituição e seu emprego.

É importante destacar que a professoras Lígia, Diana e Carolina ficaram doentes nas escolas que trabalhavam. E que Laura, Letícia, Aline e Carolina se reencontraram enquanto professoras no CPPII, como discutiremos adiante.

5.1.3.2.

Possibilidades de pensar o ensino: “O Pedro II é um caleidoscópio de narrativas sobre a escola, sobre a educação” (Ignácio, HI)

Então, o que essas professoras consideraram importante no Pedro II? Se, por um lado, a escola ainda mantém uma forma centralizada de trabalhar, por meio da Reitoria, Diretoras e órgãos executivos, é inegável que a escola também tem seus órgãos colegiados e locais de debate democrático. Assim, é nestes locais, entre outros, que se realizam debates sobre a escola, que permitem que as professoras, inclusive, extrapolem seu papel de meros *executantes*. Ao longo desses últimos anos, após o ingresso do CPPII na Rede IFE, tornou-se necessário reformular o Regimento, Estatuto e PPP da escola. Ainda que a comunidade possa ter críticas à forma, está se discutindo que alterações o Departamento do Primeiro Segmento deseja para no Projeto Político Pedagógico Institucional.

As professoras entrevistadas valorizaram os locais de discussão coletiva como um espaço para conhecer a instituição, localizar e identificar as discussões que estão ocorrendo num contexto maior que o da sala de aula sobre a educação no Colégio. Destaco, porém, que a forma como se percebem nestes locais nem

sempre é positiva, muitas relatam se perceber “sem fala”, “sem voz” nestas reuniões, discussão que trarei no item “Identidade”.

Entretanto, ainda que manifestem sua tristeza ou desconforto em momentos em que se percebem menos potentes, como nos Colegiados ou reuniões e assembleias sindicais, as Reuniões Pedagógicas Gerais (RPGs) realizadas nos *campi* foram muito importantes, bem como seminários e outros momentos de discussão.

Vários foram os depoimentos, mas o do professor Ignácio aprofunda e detalha muito analiticamente porque considera estes fóruns coletivos importantes:

Ignácio (HI): eu acho essas reuniões [...] significativas, [...], porque o colégio constroi também uma narrativa de si mesmo pra sociedade, então, essas reuniões, [...] acabam compondo o que é o Colégio Pedro II em termos de ideais pedagógicos, de ideais educativos, (p) [...], como o Pedro II tá se posicionando diante das questões [...], tanto Educação especificamente, no que diz respeito mais ao trabalho... prático, quanto às questões mais gerais, pra que formar, como formar e porque a gente quer formar o aluno, porque a gente tá defendendo a inclusão de sexualidade e gênero, [...] tá trazendo a questão da cultura afrodescendente [...], porque a gente tá valorizando isso em detrimento de outros saberes, de outros conhecimentos... [...] eu posso fazer uma avaliação do que eu entendo desses discursos todos, como eu vejo esse caleidoscópio [...] o Pedro II é um caleidoscópio de narrativas sobre a Escola, sobre a Educação. Você tem ... de ‘a’ de Alfa a Ômega, ali dentro, né? E (p) tomando partido diante dessa situação, [...] os grupos que vão pra esses espaços são sempre os mesmos e sempre falam as mesmas coisas [...] sem se questionar sobre outras questões pro colégio que são importantes em relação de ensino, de conteúdo, uma coisa que me incomoda, inclusive [...]

Ignácio destaca a importância que essas reuniões têm como um momento de a escola *construir uma narrativa a respeito de si mesma para a sociedade*. E, nesta disputa pelas narrativas que comporão o arcabouço curricular do CPII, Ignácio percebe tensões entre os grupos e suas diferentes concepções de Educação, do *Alfa ao ômega*. Ele se mostra crítico quanto à primazia de alguns discursos sobre outros. Para ele, a discussão do que ensinar, de diferentes concepções sobre a alfabetização e quais serão defendidas pelo CPII, por exemplo, precisam coexistir com outras, mais presentes nas discussões que participou. De qualquer forma, poder participar de reuniões assim insere os professores contratados nas discussões mais amplas sobre os fins da Educação, retira-os da rotina do cotidiano e da solidão da classe e os coloca frente ao coletivo docente e em meio às discussões políticas e sobre políticas educacionais, em meio às contradições, sobreposições, redefinições da escola.

Aqui é importante destacar o alerta de Ball, sobre essa criação dos discursos e narrativas das instituições sobre si:

Cada vez mais, as instituições do setor público têm sido exigidas a construir uma variedade de descrições textuais de si mesmas sob a forma de planos de desenvolvimento, documentos de estratégia, conjunto de objetivos [...]. O simbolismo é aqui tão importante quanto a substância, pelo menos em dois sentidos. Primeiro, tais textos simbolizam e representam o consenso incorporado da instituição, e é claro que esses exercícios de extrapolação institucional podem também funcionar como um meio de fabricar o consenso [...]. Segundo, esses textos fornecem o padrão do esforço compartilhado que desloca ou subsume diferenças, desacordos e divergências de valor. É claro que eles são também uma versão da instituição construída para a apreciação do público externo. (BALL, 2010, p. 48)

Na visão do professor Ignácio, alguns grupos têm subsumido diferenças, têm buscado preponderar sua visão sobre a de outros, e trazendo algumas discussões com mais peso do que outras. A crítica fundamental de Ignácio tem, em seu cerne, a preponderância que aspectos do “formar”, da socialização, tem tido sobre o “instruir”. Em seu ponto de vista, além de discutir sobre que alunos queremos formar, a escola precisaria discutir também o “como” ensinar, que tipos de metodologias, que perspectivas de linguagem, alfabetização.

Por outro lado, as professoras percebem que esse *caleidoscópio* dá a elas uma autonomia maior do que nas escolas por onde passaram. Lígia (SCI) – corroborada por Vanessa (TI), Marta (SCI) e Diana (RI) - argumenta que :

Lígia (SCI): [...] aqui não têm essa questão de “Ah, não vou tocar nesse assunto, porque ele é polêmico, porque não vai dar certo!”. Aqui não, aqui toca no assunto, né? e as crianças acabam aprendendo e se acostumando com a democracia [...] que é onde você pode ter o seu pensamento, você não tem que pensar igual as pessoas, você precisa respeitar o pensamento do outro.

Segundo Diana (RI), o CPII “é mais democrático, realmente” do que na escola onde trabalhou, as professoras contribuem com temáticas para projetos, por exemplo. Segundo Melissa e Carolina, ambas de Realengo, “o espaço da RPG, pra quem tá chegando, ele é importante pra você conhecer a instituição como um todo e a questão do Colegiado também é interessante porque você conhece a opinião dos outros professores em outras... situações” (Melissa, RI). Vanessa (TI) concorda e acrescenta que esses espaços coletivos contribuem para, inclusive, tirar dúvidas que surgem no *campus*, então, “clareia algumas coisas ou abre discussões importantes ali, entre os *campi*”. Aline acrescenta:

Aline (END): na época em que a gente estava em greve a gente tinha as atividades, [...] ia dar “abraço coletivo” [...] eu sentia assim, né, ... uma questão que eu nunca tinha vivenciado, que eu nunca tinha tido, gostei muito. [...] Fui também nas assembleias, para construir a coletividade, da gente como colégio, como instituição... brigando pelos nossos direitos, pelos direitos dos alunos. [...] A gente não pode ficar parado, vendo tudo acontecer e não fazer nada. Eu acho que a principal lição que eu trouxe disso tudo foi essa.

Além disso, ao ouvir os colegas, segundo Lígia, o professor passa por um processo de “desestabilização”:

Lígia (SCI): a gente não conhece muito o projeto político pedagógico, as regras que têm [...] Então você acaba vendo que [nas RPGs que] a escola [...] vem se construindo realmente através das ideias de todos. [...] Tem uma construção coletiva, tem votação [...] porque quanto mais pessoas discutem o mesmo assunto, mais pontos de vistas você tem. [E isso] é muito interessante. [...] E aí quando a gente está numa discussão dessa ampla nos colegiados, nas RPGs e os próprios conselhos de classes... né? e aí você fala vê e (fica) assim: “Caraca, eu não tinha visto por esse lado!”. Aí é a hora da SUA reconstrução! é a hora que você aprende, estabiliza e você desconstrói... de novo.

Outro aspecto ligado ao ensinar foi a diferença entre algumas ideias prévias sobre o CPE que trouxeram ambientes sociais e de trabalho. Muitas professoras acreditavam que a escola era muito “tradicional e conteudista” (Lígia, SCI, Vanessa, TI, Joana, SCI), sem possibilidade de maior intervenção e criatividade de sua parte. E se revelaram agradavelmente surpresas com a percepção de que a escola não é “tradicional” em sua metodologia e forma de ensino, como elas acreditavam. Aline exemplifica bem esta percepção:

Aline (END): Eu vim com expectativas com relação à escola [...] me surpreendeu, porque eu achava [...] que eu não teria assim... muita abertura, sabe? para trazer as minhas ideias, para ser ouvida. De repente, por ser... né, tão tradicional, mas eu vi que não é assim . [...] Eles escutam a gente, a gente [traz] novas ideias, novas atividades, novas coisas, [...] todo mundo acredita em você, sabe? Fala: “Vamos testar isso, vamos ver se dá para fazer”. Não é aquela coisa: “Ah, não, isso não pode. Não, a gente não vai conseguir”, sabe?

Enfim, para as professoras contratadas, um dos motivos de satisfação em seu trabalho foi a possibilidade de ensinar de uma forma mais contextualizada, inserida em discussões mais amplas sobre a educação, dentro de um coletivo docente que pensa, reflete e constrói narrativas sobre sua própria ação.

5.1.3.3.

“Na prática da sala de aula eu tive minha autonomia para realizar o meu trabalho” (Ignácio, HI)

Sobre o ensino e a forma de trabalhar, houve diferentes valorizações por parte das professoras contratadas. Destaco, porém, um ponto em comum: as professoras entrevistadas procuraram mostrar algum tipo de autonomia em suas ações na escola.

Essa autonomia apareceu em diferentes níveis de ação e complexidade. A mais simples foi a atividade de selecionar os exercícios e materiais oferecidos pelas coordenações de área ou pela Orientadora Pedagógica. Outra forma de intervenção no processo pedagógico foi a de sugerir alterações nos materiais trazidos, como apostilas. Outro nível de complexidade foi o de apresentar atividades, elaborar materiais, trazer sugestões de intervenções, de projetos, exercícios e encaminhamentos.

Aline (ENI) dá o exemplo do respeito na escolha dos materiais e de como já se permitia selecionar e produzir: “[A coordenação] mostrava, a gente olhava, conversava e aí elas me perguntavam: ‘quer usar esse material?’ Ou eu levava e mostrava e falava: “’acho que tem a ver, a gente pode usar’.

Cada uma dessas formas revela um pouco sobre o processo de cada professora e como foi vivenciando sua inserção profissional no CPII. Selecionar exercícios para sua turma não revela autoria intelectual da produção, mas fala do “processo de negociação e ajustamento” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 280) que todos professores com um mínimo de autonomia precisam fazer para agir. A não ser em casos extremos, onde o professor já recebe pronto de alguém a lista dos exercícios e páginas que deve “ensinar”, todos precisam elencar e distribuir as atividades dentro dos dias e tempos. Assim, Diana (RI) passa a selecionar melhor o material a partir do segundo ano de experiência, Marta e Ariane, ambas de SCI relatam dar sugestões, em exercícios e provas, e Marta e trazia materiais, bem como Ignácio (HI) para partilhar com as colegas. Melissa corrobora essa autonomia:

Melissa (RI): Mas como eu já conhecia as crianças, [...] então eu já conseguia dar umas ideias de duração de atividades, eu tenho autonomia suficiente ... pra poder fazer e depois falar com a outra professora como eu fiz e ela poder... reproduzir ou não no grupo dela.

Sugerir alterações implica um maior conhecimento e poder: o poder de se permitir intervir na produção de autoria do outro, a capacidade de perceber inadequações de linguagem para o aluno ao qual o texto se destina, excessos de exercícios, formatação, etc. Para fazer alterações, o professor precisa se sentir mais pertencente, mais integrado, mais aceito e dominando mais os conteúdos e metodologias.

As professoras relatam como ia se passando: no início ficavam mais quietas, como Alana e Marta, depois passavam a trazer mais atividades. Assim Carolina relata o quanto a presença da Coordenadora de Estudos Sociais ao lado dela lhe deu segurança para ir “descobrir os caminhos junto com outra pessoa. [...]” e que, com isso ela começa a propor atividades.

As professoras valorizaram a possibilidade de desenvolver projetos com as turmas, sugeridos ou não por eles, mas que permitiam um maior envolvimento dos alunos. Essa tarefa de “interpretação” e “adaptação” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 280) dos objetivos escolares para a ação foi muito valorizada por eles, bem como a possibilidade de respeitar o ritmo e interesses dos alunos.

Algumas professoras se integraram a projetos desenvolvidos pela série, como no caso de Fabiana, que se envolveu com o projeto *Boneca de Lata*, em Realengo, ou do *Pirata*. Ainda assim, ela fala com muito carinho das atividades feitas, refletindo sobre sua importância, percebendo que, na produção de textos pelos alunos, “essa ideia de saber pra quê que vai escrever, pra quem que vai escrever é muito importante” (Fabiana, RI).

Enfim, até aqui mostramos como as professoras realizam um trabalho sobre o ensinar com mais ou menos autonomia relacionadas à fase pré-ativa do ensino, usando a definição de Tardif e Lessard (2005, p. 211), ou seja, a fase de organização e planejamento curricular. As professoras têm momentos gerais de planejamento em equipe, e revelam trocar muito com colegas também.

O que as professoras entrevistadas revelam foi que, apesar de vivenciarem tensões em alguns momentos com membros da equipe docente, tiveram algum espaço para uma autoria e para sua criatividade. A fala anterior de Carolina, por outro lado, nos permite a indagação: essas professoras conquistaram o direito de uma autoria porque sua metodologia e atividades foram percebidas como adequadas ao CPII?

Ignácio, em momento anterior, já trouxe suas tensões com a coordenadora de Língua Portuguesa, quando desistira do uso de apostilas por ele produzidas. Ele dava aula no 5º ano. No ano seguinte, foi para o 2º ano, lugar onde também se sentia mais seguro academicamente, tendo estudado alfabetização em seu mestrado. Lá conseguiu aplicar a metodologia em que via melhor resultado, mesmo não sendo essa a defendida pela escola: a silabação. Segundo ele, apesar da discordância, a coordenadora não interferiu em seu caminho:

Ignácio (HI): [...] então consegui fazer inúmeras atividades que eu acredito serem muito eficientes... com liberdade, com autonomia, o que a gente chama de autonomia docente, né [...] E... discutir depois na mesa, com os colegas, o que eu acabei fazendo, [...] Aí cada um ali se posicionou, mas [...] na prática da sala de aula eu tive minha autonomia pra fazer o meu trabalho.

Segundo Ball, Maguire e Braun, algumas políticas são mais escrevíveis (2016, p. 134). É como Ignácio falou anteriormente: ele percebe um caleidoscópio de narrativas e práticas. Dentro dessa variedade, ele conseguiu encontrar um local para exercer sua prática de acordo com os princípios teóricos que acredita.

[...] existem outras políticas *exortativas/ de desenvolvimento* em jogo nas escolas. [...] elas são produções, em vez de produtos, o professor como produtor tem “acesso à magia do significante” (BARTHES, 1970, p. 4⁸¹) e os “prazeres” da produção – daí as possibilidades de paixão. (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p. 134)

Essa paixão pela possibilidade de criar atividades, contribuir com projetos e desenvolver atividades específicas para grupos de alunos ou turmas foi citada por um grupo mais restrito de professoras, que se mostravam mais ativas.

Daniella relata algumas atividades feitas com as turmas, tentando conciliar o processo de aprendizagem “construtivista” com os conteúdos a serem ensinado na escola. Sugeriu formas de trabalhar em que os alunos precisavam elaborar coletivamente os conceitos, em que se envolvessem com as atividades. Uma das atividades que relatou foi também mencionada por sua OP, que valorizava suas produções e sua competência, o buffet de sorvetes, para trabalhar combinação.

Diana (RI) - A gente foi pegando sorvete de creme e flocos, “quantas coberturas eu posso fazer?” Aí eu fui fazendo. Eles foram desenhando [...] sugeri que eles poderiam colorir, fazer o flocos ou escrever flocos mais tal confeito [...]. E aí eu entreguei pra eles umas comandas. [...] escolheram o sabor que queria, o confeito que queria e a calda que queria. E entregava o papelzinho. Eu montava. E aí tinha os confeitos extras. Aí ele poderia fazer um *self service* do que ele quisesse.

⁸¹ BARTHES, Roland. *S/Z*. Paris: Seuil, 1970.

Outras professoras também fizeram atividades muito interessantes, como Melissa, com o projeto *Arca de Noé*, na aula de Literatura, ou a contribuição de Aline para a *Sala de Terror* na *Mostra Cultural*. Lígia relata que sempre aproveitava algo que interessasse as crianças – um desenho, um filme – para trabalhar gêneros textuais, por exemplo. E relata, com orgulho, a atividade que fez com um aluno do qual era mediadora e que apresentou em um curso sobre Mediação que fez no CPII, de situações problema envolvendo carros.

Essas interpretações dos programas escolares revelam que os professores contratados puderam – dentro do respeito ao “programa” curricular do CPII ter autoria e autonomia na “organização concreta do trabalho em classe” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 208).

Alguns revelam posturas e preocupações metodológicas de outra ordem:

Vanessa (TI): E o legal do Pedro II é a abertura que se tem de se conversar sobre política dentro da escola, apesar de tudo o que a gente [...], viveu nesse último ano aí, todas as, né...o Ministério Público agora entrando com processos aí [...] eu fico assim com muito medo [disso acabar], porque, assim, fico fazendo discussões maravilhosas, assim, nesse último ano, a gente discutiu muitas vezes gênero na sala de aula. [...] fui numa palestra que teve lá em São Cristóvão sobre diversidade [...] Aí eu escutei uma mesa que ele falava sobre essa coisa [...] da gente impor o binário dentro da escola[...] é incrível como [...] a galera que foi mudou a prática quando voltou[...]. [...] E aí a gente fez vários combinados, assim: “Olha, todo mundo de mão da-procura o seu amigo que você gosta mais, um toma conta do outro, tem que ajudar, é direito que vocês estão ganhando porque a gente acha que é legal!” na verdade, eles escolheram.

Esse excerto da professora Vanessa mostra o quanto ela percebia a diferença entre o trabalho pedagógico no CPII e outras escolas, valorizando a educação como um “ato político” (FREIRE, 1983) e seu receio com a judicialização na escola. Mas, também, mostra o quanto ela se sentiu confortável, apesar de ser contratada, pra realizar esse tipo de discussão na escola, o que, mesmo como efetiva em outros lugares, não havia aval para essa discussão.

Outra questão importante levantava por Vanessa relaciona-se ao “currículo oculto” da escola, aquilo que Tardif e Lessard (2005, p. 226-7) mencionam que tem a ver com o trabalho docente: é instruir e formar “seres socializados (crianças, jovens) para eu possam corresponder aos papéis sociais que são esperados deles” Entretanto, a definição do que é esperado deles é uma definição política, ideológica, e imersa em disputas. Tardif e Lessard (2005, p. 219) mencionam a importância de a reflexão sobre a ação para os professores. E também o quanto

eles procuram por uma formação continuada que os ajude a ter novas ideias e práticas.

5.1.4.

O cuidado com a crítica: “Quando eu cheguei aqui eu senti muita diferença, sabe?” (Diana)

As professoras contratadas também fizeram críticas sobre sua atividade na escola. As críticas foram feitas de forma cuidadosa, por vezes nas entrelinhas, muitas vezes com uma fala seguinte em que preservavam e mantinham a “face”⁸² da escola, ou da Coordenadora, da diretora...

Algumas críticas se referiam ao volume de atividades e ao ritmo das mesmas. A professora Diana, Joana, Carolina criticaram a quantidade de exercícios em várias disciplinas, não apenas Português e Matemática, mas também Estudos Sociais. Carolina criticou, bem como Diana, a necessidade de tantas atividades de avaliação para os mesmos descritores, e porque não poderiam usar atividades feitas em sala para compor o portfólio de avaliação dos alunos. Segundo elas, a coordenação não foi flexível. A professora Marta sentia a necessidade de um espaço para trabalhar mais jogos e outros tipos de atividade em Matemática no 5º ano, embora percebesse que a falta de tempo para “dar” tantos conteúdos era, também, o que a fazia não trabalhar dessa forma.

Diana teve dificuldades em relação ao ensino, ao ritmo e à necessidade de um tempo maior para que os alunos se apropriassem e construíssem conceitos. Sua experiência prévia anterior fora em uma escola particular considerada “construtivista”, e assim ela trouxe algumas críticas:

Diana (RI): quando eu chego aqui, eu me deparo: “Nossa, tem muita folha! Muita coisinha pra dar, muita”....sabe? Muita coisa pra fazer. E eu fui me adaptando. Da melhor forma possível, porque assim, eu gosto muito de conversar com meus alunos, aí nessa forma de ficar dialogando e conversar muito [...], eu acabo ficando atrasada no conteúdo. Isso foi no meu primeiro trimestre, que aí eu fui me reorganizando e hoje eu consigo fazer as duas coisas.

⁸² Face – “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma” , [...] é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados – mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão [...] ao fazer uma boa demonstração de si mesma” (GOFFMAN, 2011 [1967], p. 16-17)

Outra crítica trazida por ela se refere ao ensino de Matemática, da forma que ela entendeu que alguns conteúdos são ensinados:

Diana - E eu não gosto de ficar trabalhando com essas questões do “a mais”. É porque – “quando tiver a mais é para subtrair” A criança tem que lidar com a matemática no seu cotidiano. Ela tem que estar preparada pra ver um desafio de subtração em qualquer área. Seja a gente fazer: “Faz um desafio de subtração com essas bolas, com esses biscoitos dentro desse pote”- que ela possa construir. Então às vezes acaba engessando a criança pra um tipo de problema.

Ignácio reitera sua crítica ao processo de produção da escrita e aos resultados observados em seus alunos no 5º ano:

Ignácio (HI): [...] na verdade eu comecei trabalhando muita poesia, já cheguei na sala recitando Fernando Pessoa... Eles ficaram: “Nossa, que legal!”. Toda aula eles pediam a recitação de uma poesia. Eles foram se envolvendo com isso e [...] foram escrevendo, foram produzindo poesias e me entregavam e aí eu estabeleci uma data de produção de texto e etc. [...] eu fui encontrando deficiências [...] na produção e aí eu tive a ideia de fazer algumas apostilas pra trabalhar o que é uma oração, como construir uma oração, como pontuar uma oração, como construir uma frase, um parágrafo, essas questões estruturais e gramaticais da língua.[...] depois eu passei a fazer somente pra alguns alunos [...] que tavam com mais deficiência com relação a algum aspecto da língua, agora, teve uma coisa ruim, nesse processo aí, de fazer apostilas, [...] que houve uma certa resistência da Coordenação da escola!

Já a professora Anita trouxe críticas em relação à socialização e ao tipo de gestão em sala de aula. Para ela, a formação é tão importante quanto à instrução. Ela fala que esperava que o aluno do CPII fosse “mais disciplinado” e mostra como buscava trabalhar em sala:

Anita (SCI): Aí eu ensinei pra turma [...], o “brincadeira do silêncio” pra hora da saída, eles amaram. A outra professora “Ah, eles fizeram uma brincadeira chamada brincadeira do silêncio!” falou, “Eu quem ensinei”, “Nossa, eu ADOREI! Eles saíram um por um na maior calma, em silêncio, [...] Então, são coisas pequenininhas que vão fazendo a diferença: “Vai sair, põe a cadeira no lugar, põe! Vai com calma, sai andando, um por um!” Depois chega no quinto ano e fica aí – psss!- correndo pra lá e pra cá [...] eu valorizo coisas pequenas e que vão moldando. E essa modelagem de vida, de ensinamento, porque não é só ensinar conteúdo, a gente mostra com o exemplo também.

Anita e a professora Marta, ambas de SCI, criticaram a ausência de mais projetos na escola. A professora Marta recordou projetos promovidos pela secretaria municipal de Educação, que mobilizavam todas as escolas da rede. Já Anita menciona o trabalho voluntário de professoras na rede de São Paulo. Ainda que o trabalho voluntário não seja ratificado pelo CPII, justamente por contribuir tanto para a precarização como para a desprofissionalização docente, Anita deu

ideias que poderiam ser trabalhadas em projetos de extensão, na carga horária dos efetivos, como aulas de xadrez, por exemplo.

As contribuições e participação das professoras nas diversas equipes trazendo ideias, questionamentos e novas práticas, foram valorizadas por várias gestoras. A Orientadora Pedagógica Raquel, de SCI, com muitos anos na escola, fez uma autocrítica institucional:

Rachel (OP, SCI): [...] ter uma alta autoestima é bom, mas o Pedro II beira à arrogância, ele é autossuficiente, entendeu? A gente aqui é bom demais. Eu acho que a gente aqui também tem muitas lacunas no trabalho, muitos problemas [...] muitos professores efetivos do Pedro II com problemas. A gente não garante muitas coisas, existem trabalhos de outras redes que, em determinados aspectos, pra mim são muito mais dignos de respeito, porque a gente tem colegas produzindo trabalhos excelentes em condições muito adversas. [...] Embora, eu também não desqualifique a minha formação. Porque tudo que eu aprendi aqui, me constituiu como pessoa, as reflexões, o nível de reflexões que a gente faz do ponto de vista ético, político. Isso me tornou também uma pessoa melhor, porque aqui você interage com muitas pessoas competentes, pessoas que pesquisam, que estudam. Então, eu não estou diminuindo, eu só acho que também não é a última bolacha do pacote.

Elisa, membro da Alta Gestão concorda:

Elisa (Alta Gestão): Desculpa a falta de humildade, mas as pessoas também têm uma soberba nessa escola, né? de escola de excelência, que a sandália da humildade faz falta!

De outra forma, a Diretora Pedagógica Clara afirma que é importante a contribuição de “gente nova”, pois “as instituições têm tendência a ficarem fechadas nelas mesmas”, e que “isso ajuda a oxigenar a escola”.

5.1.5.

Demandas das entrevistadas: “Mesmo que temporariamente, [o professor contratado] faz parte da equipe” (Alana)

As professoras entrevistadas avaliam seu contrato de trabalho de forma geral positivamente, porém, sua atividade na escola lhes trouxe algumas demandas.

O salário, ainda que seja considerado muito bom em relação à experiência anterior, é considerado injusto dentro do próprio CPEI quando elas comparam sua situação com a dos efetivos.

Outra questão que os incomoda é a diferença na carga horária do ensino, que faz com que eles precisem dar cinco períodos no colégio, ainda que podendo fazer

um dia integral (a “girafa”). A reivindicação do quinto tempo está vinculada também à formação: Alana relata que, por vezes, perdeu a oportunidade de participar de alguns eventos formativos na própria escola por ser no quinto tempo:

Alana (RI): Eu acho que eu mudaria mesmo.. [...] ter a igualdade de ter a mesma capacitação ... do efetivo, de ter as mesmas oportunidades de aprender, da gente conseguir ir aos cursos, de ter um horário que seja mais abrangente até pro contratado, porque o contratado ele tá ali de forma temporária, mas ele faz parte da equipe! Ele precisa crescer junto com a equipe! Se a equipe cresce, ele precisa crescer também! Porque [...] mesmo que temporariamente, ele faz parte dela...

Melissa (RI) fala que perdeu a oportunidade de ser aluna ouvinte no mestrado também por isso, e Ignácio (HI) precisava, por conta da escrita de sua dissertação, do dia “de folga”, que chegou a ter quando iniciou o contrato, mas que foi cancelado,

A Diretora Simone argumenta seu ponto de vista:

Simone (Diretora Geral): Por que a gente não entende que seja assim, porque cada contrato vem substituir uma pessoa especificamente, um código [...]. Então aquele professor saiu, foi afastado, licença pra estudo? Aquele contrato vem pra substituir aquele professor, então ele tem que substituir a carga horária daquele professor. Por qual motivo ele vai fazer uma carga horária extra, se a função dele é substituir aquele professor? [...] E o que eu sempre argumento é isso: Eu sou diretora de um *campus* que não trabalha só com os professores de Anos Iniciais. Por qual motivo eu vou tratar os [...] professores contratados dos Anos Iniciais diferente dos contratados de Música, de Arte, [...] de Educação Física e de Informática? Por que ninguém cogita chamar os professores dos outros departamentos pra trabalhar nem um tempo a mais, que dirá um período, mas quando se fala nos professores dos Anos Iniciais é como se fosse óbvio, sabe? Isso é uma questão que você já menospreza o professor dos Anos Iniciais.

A diretora Simone explicita a tensão existente dentro da Alta Gestão e diversas diretoras da escola sobre a interpretação da Lei nº 8.345/1993. Encontrei *campus I* do CPII onde todos professores contratados cumpriam uma carga horária maior de ensino do que os efetivos, mas também *campus* em que só os do Departamento de Primeiro Segmento o faziam. Além da desigualdade no horário de contratado/efetivo, ocorre ainda uma desigualdade entre a disciplina trabalhada, revelando a desigualdade na distribuição de horários de um Departamento da escola em relação a outros.

Outra ponderação feita, tanto pelos contratados como pela equipe de gestão do CPII seria a importância de, legalmente, haver modificações para que pudesse ser viável a extensão do tempo do contrato. O contrato tem uma duração de, no máximo, dois anos. Acontece que, por vezes, ele é interrompido ao meio ou final

do ano letivo. Tanto as professoras quanto a gestão consideram que isso é prejudicial para as turmas, e isso é, segundo a maioria das professoras entrevistadas, a maior questão dos pais em relação a eles: saber que podem ter substituição porque o contrato se encerra antes do ano letivo acabar. Diretoras, OPs e professoras consideram que seria importantíssimo que os contratos pudessem permanecer até o final do ano letivo, como, por exemplo, sugere Joana:

Joana (SCI): Então MUDA a forma de contr-não sei se na secretaria de educação, muda a forma de contrato, bota de [...] ano letivo! [...] e não chegar de paraquedas e descer-soltar de paraquedas de novo!

Outro grupo de professoras e diretoras também sugere uma extensão no tempo de contrato, entre 3 a 4 anos. Diana (RI) afirma que “três anos seria o ideal”. Já Maria de Fátima pondera:

Maria de Fátima (Diretora Geral): [...] quando [esse profissional] tá no ponto do Colégio Pedro II ele sai, acabaram os dois anos, quando ele entende o trabalho do Pedro II acabou o trabalho dele aqui. [...] Então de poder estender esse contrato por 4 anos, eu acho que valeria muito a pena, muito, porque a gente estaria formando um profissional que, certamente, nos próximos concursos entraria. [...] tanto é que os nossos contratados que entraram são os contratados que já estão no segundo, terceiro contrato, né? Por que eles já viveram mais, já estudaram mais o PPP, os conteúdos também [...]

Destaco que as professoras contratadas exercem uma parcela importante da docência na escola. Em 2016, por conta da Portaria nº. 17, da SETEC/MEC, que determinou o recolhimento dos cargos de temporários, houve a possibilidade de que todos os temporários tivessem seu contrato encerrado ao final do primeiro semestre. A diretora Maria de Fátima relata que se viu num “desespero total porque, assim, eu não daria conta das 20 turmas...com os efetivos”. Alana (RI) relata que foram “abraçadas” pela equipe, “o sindicato fez paralisações” referentes aos contratados e que “independente da diferença que a gente tenha né, a gente faz parte da escola, e que a escola também depende da gente! [...] Então a gente fi-viu assim que ... a gente é importante”. Alana trouxe uma menção ao sindicato dos servidores do CPII, que se posicionou sobre a suspensão dos contratos, bem como a ADCPII, a associação dos docentes. Esses dois órgãos se posicionaram, ao longo dos anos, sobre a importância da isonomia no tratamento aos professores contratados: em relação à carga horária, a possibilidade de participar de pesquisa, ao direito de participar de greve (fato que é respeitado pela escola, com ressalvas

da PROGESP sobre a questão da greve no serviço público). A mesma professora trouxe, porém, a perspectiva da dificuldade que a “classe” contratados vive:

Alana (RI): [...] a gente cai numa questão: um grupo vem, aí levanta as questões, mas ele vai embora, ele não permanece. Então a questão tá sempre ali, vai sempre bater, vai sempre bater na questão do salário que não é que é diferente, na carga horária que é diferente e você não tem quem vai ... rever isso, porque o contrato... ele daqui a dois anos, ele muda de novo!

Seu tempo é “muito curto”, como fala Anita, também. Sua “voz” não tem como perdurar, suas reivindicações se perdem pelo anonimato, pelos rastros que se perdem com o tempo. A cada final de contrato se perde um grupo que começava a conhecer melhor a estrutura da escola... e entra outro, que começa tudo de novo. Se é ruim para escola o rodízio, o eterno recomeçar e a eterna nova formação de grande parte do corpo docente, para as professoras em contrato é inegável que ocorre uma falta de “memória”, uma falta de “registro” de suas reivindicações. Aí, talvez, poderiam os órgãos representativos dos servidores contribuir com uma estratégia mais propositiva e inclusiva desses servidores, inserindo a memória de suas questões para os que entram, de ganhos e perdas, e espaços de vinculação entre as diferentes “gerações” de contratados.

5.1.6.

Entre o burocrático e o flexível, ensinar no CPII como professora contratada é...

Finalmente, nesse subitem, tentarei sinalizar algumas tentativas de síntese sobre os principais aspectos destacados pelas professoras:

“AQUI foi o OPOSTO COMPLETO do que eu tinha vivido” (Ligia, SCI)

A comparação entre a atividade no CPII em relação ao vivenciado em escolas anteriores foi muito significativo nas experiências das professoras. E, na comparação, a constatação de que, **apesar de uma situação de precarização trabalhista**, dada, clara e objetiva, de trabalhar com um contrato precário, o sentimento desses professores foi o de estarem vivenciando uma experiência extremamente positiva, no oposto da precarização dada.

As professoras destacaram alguns itens essenciais para que sua atividade no CPII fosse considerada tão mais bem interessante, produtiva, feliz do que em outros espaços:

a) uma estrutura de recursos muito superior, da material (prédio, ter xérox, materiais de trabalho) a humana (ter servidores outros, mais professores, coordenadores, uma equipe de trabalho);

b) a estrutura organizacional do CPII e sua relação com as possibilidades de realização do ensino de forma adequada: ter horário de planejamento, equipe de orientação pedagógica, do Napne, Sesop, ter uma boa recepção e acolhimento na escola, inclusive para a orientação pedagógica inicial;

c) em relação ao ensinar, estes professores consideram que, no CPII, consideram ter condições de viver a “educação em que acreditam” (Joana, SCI): planejar de forma colaborativa, no horário de trabalho, considerar as necessidades das turmas e alunos, elaborar projetos de trabalho interessantes, ou seja: tiveram espaço e “permissão” para possibilidades de autoria e autonomia, em diversos níveis de gradação.

Ainda que, para algumas, a autonomia pudesse ser a de selecionar exercícios e conduzir a organização da sala e, para outras, elaborar projetos e situações didáticas mais elaboradas, estas professoras não relataram situações que vivenciaram em outras escolas em que se sentiram, ao ensinar, como meras executantes.

d) as reuniões coletivas (RPGs, assembleias, colegiados, entre outros) mostraram a essas professoras como a escola pode organizar espaços mais coletivos e democráticos de discussão, que nunca tinham sido pensados e imaginados por algumas. Ainda que algumas professoras relatem “não ter se sentido com voz” em alguns Colegiados, outras relataram da importância de perceber e conhecer o “caleidoscópio” de narrativas que a escola cria sobre si e dos debates travados internamente, para se situarem e conseguirem encontrar seu “espaço” internamente.

Entretanto, as professoras também relataram tensões nessas atividades. Valorizando toda estrutura e revelando seu desejo de serem professoras do quadro efetivo, de retornarem no futuro, não deixaram de fazer suas críticas:

a) se o salário é considerado bom em relação ao que recebiam em outras escolas e mesmo em outras redes, é considerado desigual e injusto em relação aos

efetivos, principalmente na comparação com a carga horária de ensino dos efetivos. É muito difícil para as professoras contratadas entender a diferença da tabela de vencimentos de 40h para 40h com DE (apesar de várias trabalharem em outras redes/escolas) e porque precisam cumprir, em alguns *campi*, uma carga horária de ensino e permanência na instituição maior que os efetivos.

b) outra fonte de tensão diz respeito ao limite de sua autonomia. Ainda que tenha relatado ter mais autonomia que em outros espaços, algumas professoras relataram tensões entre o que era esperado institucionalmente, de coordenadoras ou OPs, e aquilo que consideravam importante e adequado, tanto em relação aos conteúdos, metodologia e “ritmo” de trabalho, como à avaliação. Professoras que vinham de escolas mais construtivistas, segundo seus relatos, sentiram-se incomodadas e atropeladas pela quantidade de “folhas” a serem trabalhadas, ou pela quantidade de avaliações, em alguns *campi* e/ou com determinadas coordenadoras ou OPs. Para algumas professoras, não seria importante a quantidade de folhas de exercícios ou atividades de avaliação, mas a qualidade das mesmas. Para alguns, como Ignácio, o conflito talvez fosse na parte metodológica: como ensinar determinados conteúdos, e na parte da seleção dos objetivos e sua interpretação – o que é importante ensinar e como. Destaco que as professoras buscaram, de alguma forma, se adequar ao esperado institucionalmente, mesclando e procurando equilibrar o que consideravam ideal com o que a escola queria, ainda que, para algumas, como Diana, tenha sido “traumático”, principalmente pela percepção de que, caso não atendessem ao desejado, podem não conseguir retornar à escola, tanto como efetivos, como contratados.

Ou seja, apesar de todas as possibilidades de autonomia, de realizar o trabalho em que acreditam, para algumas, ser um “refrigério”, para outras, o “estar no paraíso” não é completo porque o “estar contratado” impede a plena realização destes professores, quer pela terminalidade do contrato, que é “fatal” (Pedro, Alta Gestão), como pelas diferenças de poder, simbólicas, que serão mais explicitadas nos próximos itens.

5.2.

A dimensão da *experiência*: “Por que o Pedro II não tem contrato efetivo e permanente?” (Alana)

Ampliando o que apresentei no item 3.1, Tardif e Lessard (2005, p. 285) explicam que a dimensão *experiência* no trabalho docente é percebida de diversas formas pelos professores, “mas, de modo geral, ela designa a noção de verdade de sua vivência prática”. Experiência se refere ao “domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 285), ao aprender a ensinar. Refere-se também a o como essa experiência é vivida subjetivamente por cada docente. Também consideram experiência as “fontes pessoais [...] a partir das quais se edificaram as representações e as práticas pessoais do professor” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 286). A experiência também agrega os conhecimentos relacionados ao “saber-fazer” do trabalho. Tudo isso permite ao professor se distanciar de políticas diretivas, conhecimentos formais e colocar tudo à prova em função dos conhecimentos adquiridos no cotidiano da sala de aula. Os professores são, segundo os autores (2005, p. 287), atores “engajados na interpretação ativa das situações de trabalho”. Por outro lado, para Tardif e Lessard (2005, p. 53), a experiência também designa uma experiência coletiva, pois o trabalho é exercido dentro de uma comunidade de uma “cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a situações comuns”.

Para as análises, eu busquei identificar significados comuns dentre os diversos relatos trazidos pelas professoras sobre o como perceberam sua experiência como professora “contratada” no CPII. É também importante destacar que este foi meu foco durante a entrevista, minha pergunta normalmente direcionava o questionamento a algo do tipo “conte um pouco como você percebeu sua experiência de trabalho como professora contratada”. Muitas experiências e muitas percepções podem ser relacionadas a experiências de quaisquer docentes. Por exemplo: as professoras contaram de suas frustrações ao não conseguirem atingir determinado(a) aluno(a), ter maior ou menor conforto em uma determinada série ou ano, por se considerarem mais aptas ou desejosas de lá atuarem. Entretanto, este capítulo versa sobre essa especificidade da experiência enquanto professoras contratadas.

Assim, retomando, os dados gerados na entrevista forma agrupados nos seguintes itens: a) aspectos positivos da experiência: quando a estrutura qualifica seu trabalho; b) a experiência subjetiva no CPII como uma “situação limite”; c) o trabalho como uma formação: do aprendizado do “ser professor” à formação continuada; d) as tensões relatadas: da rotatividade à dor do fim do contrato.

É, então, sobre estas experiências que tratarei detalhadamente a seguir.

5.2.1.

Uma experiência positiva: “Não tô no planeta certo [...] essa escola é diferente de TUDO que eu já vi na minha vida” (Lígia)

Como já comentado no item 5.1, as professoras contratadas relataram que seu trabalho no CPII se distinguia positivamente do realizado em outras instituições ou redes.

Tardif e Lessard (2005, p. 286), afirmam que um dos modos de compreender a dimensão da experiência docente é que ela “se refere a dimensões existenciais subjetivas do trabalho interativo”. O trabalho interativo com os colegas, pares, é muito importante, e contribui para forjar a identidade dos professores.

Em relação a experiências anteriores, as professoras valorizaram a autonomia e a “proteção” conferida pelo CPII aos docentes na relação com os pais e o apoio das equipes quando tinham dificuldades com alguma turma ou aluno, ou seja, não se sentirem solitárias para resolver os problemas, como relata Joana:

Joana (SCD): [Na rede X], você só é vista se você causar problema! Se você não causar problema: “Ah, tá bom!” [batendo as mãos uma contra as outras] [...] Aqui, se você tem um problema, lógico que você tem que ser... notificado e tal... mas, se você também não causar problema [...] tiver um trabalho ... justo, [...] não precisa ser carnavalesco! Mas se você tiver um trabalho... certo, justo e tal, você é elogiado, você é visto: “Poxa, que legal!”, né, e isso me deu um gás!

Algumas professoras também se referiram ao respeito no tratamento dispensado por seus pares, em contraste com o vivenciado, especialmente Lígia:

Lígia (SCI): [...] logo nos primeiros dias eu fiquei como substituta... e aí o pessoal da coordenação de turno uma vez chegou assim-uma vez não, várias vezes, né: “Oi, professora Lígia, tudo bem?” “Tudo.” “Você poderia pegar uma turma agora?” Aí na minha cabeça: “como assim eu poderia? Eu não tô fazendo nada, eu sou professora substituta e ela ainda me pede?!?”. Porque eu estava acostumada a receber ordens [...] “mas, gente, que gentileza, claro que eu posso!” se ela me mandasse lavar a privada com esse discurso, eu ia também. [...] eu falei assim: “

[...] não tô no planeta certo. Ou eu estou com algum problema de audição, ou essa escola é diferente de tudo que eu já vi em tudo na minha vida [...] e a diferença começa no tratamento.

O que tanto Joana quanto Lígia indicam como positivo é o **reconhecimento** de si, como pessoa e pelo seu trabalho. Segundo Dubet (2014, p. 41), é tanto o reconhecimento “da dignidade e da utilidade do trabalho realizado”, quanto o reconhecimento de seu “nome e imagem independente da função”, o reconhecimento de sua humanidade e de sua realização no trabalho, apontadas, portanto, por essas professoras. A forma de tratamento e o reconhecimento do “bom” trabalho valorizam as professoras em sua mesma humanidade. De certa forma, no CPII, puderam experimentar outras relações profissionais, menos autoritárias, o que também foi mencionado por Aline (ENI), Alana (RI), Diana (RI)... Não relataram ter vivido um tratamento “desumano” por seus “chefes” (DUBET, 2014, p. 50). Relaciono esta situação à questão trazida por Dubet sobre a honra: como “servir sem ser serviçal?” (DUBET, 2014, p. 54), que também pode ser interpretada como a preservação da “face” desses professores por seus “chefes”. O que cativou as professoras contratadas no CPII foi que não se confundiu o “servidor com o servil”, o desprezo social nesse momento não ficou evidente (DUBET, 2014, p. 54), sua honra foi preservada, na contramão das situações relatadas no item 5.1, quando o pai da escola particular reforça a “servilidade” ao falar que paga o salário das professoras e as chefias que esperam que ordens sejam cumpridas. Como afirma Goffman

As regras de conduta invadem o indivíduo de duas formas gerais: diretamente, como *obrigações*, estabelecendo como ele é moralmente coagido a se conduzir; indiretamente, como *expectativas*, estabelecendo como os outros são moralmente forçados a agir com relação a ele. (GOFFMAN, 2011, p. 55),

Ao revelar sua surpresa em relação ao tratamento dispensado a elas no CPII em comparação com o de outra rede, em que Joana “só é vista” quando algo dá errado, e no CPII seu trabalho é elogiado, Joana revela seu incômodo em ter como obrigação se “virar sozinha”, sendo cobrada quando algo não dá certo, também mencionado por Carolina (RI) em seu trabalho em outra rede, algo que, inclusive, a adoeceu, o que já não ocorreu no CPII.

Já a surpresa de Lígia com a polidez nos pedidos da Coordenação de Turno em relação à solicitação de que cumprisse sua *obrigação* – substituir – mostra o quanto ela cumpria as ordens, por vezes grosseiramente dadas, com uma *expectativa* assumida internamente por ela, agindo “sem pensar” (GOFFMAN,

2011, p. 55) A polidez de outros atores sociais, ou, nas palavras de Goffman (2011, p. 103), “a capacidade de evitar constrangimento a si próprio e aos outros” serviu para mostrar a ela como as relações em uma escola podem ser estabelecidas de outra forma.

Por outro lado, a experiência subjetivada por essas professoras revela o quanto de subalternidade vivenciada por elas em outros contextos, mesmo naqueles em que eram efetivas, e o quanto suas obrigações foram internalizadas vinculadas a obrigação de já esperar certos tratamentos “servis”.

Entretanto, a própria situação do estar contratado também é delicada e cheia de tensões, que serão analisadas no item 5.3, por permitirem a compreensão do complexo trabalho de composição das identidades por parte dessas professoras.

5.2.2.

Ressignificar a docência: “NÃO-TEM-JEI-TO, entrou no Pedro II, você se apaixona eternamente para sempre” (Vanessa)

Outro aspecto relacionado à dimensão experiência, trazido pelas docentes, relaciona-se às “dimensões existenciais subjetivas do trabalho interativo”, dentro do CPII, como contratadas, que contribuirão para o “forjar” sua “identidade a partir de situações limite” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 286). Todas as professoras demonstram interesse em ficar no CPII, de voltar a trabalhar lá, principalmente como efetivos, se possível. Todas prestaram pelo menos um concurso para efetivo. Três das entrevistadas estavam em seu segundo contrato. Das quinze entrevistadas, seis chegaram à prova aula no concurso, uma estava aprovada e classificada no concurso anterior. Em 2017, das quinze entrevistadas, três se tornaram efetivas.

A experiência de trabalho no CPII pode ser caracterizada como uma “situação limite” em dois sentidos: a) a “salvação”⁸³ de professoras que tinham perdido o encanto e a esperança com a profissão; b) a descoberta de outras possibilidades de ser professora, ambas experiências conectadas entre si.

Relatos ligados à experiência de “redenção” com a profissão foram feitos por algumas das professoras. Carolina (RI) revela ter ficado doente, precisando de

⁸³ Essas experiências de situações limite ao reverso foram também encontradas em autoavaliações escritas de professoras, descritas e analisadas em Freund e Biar (2017).

acompanhamento psiquiátrico, ansiosa, com sofrimento imenso por conta dos desafios e situações que vivia em seu trabalho em outra rede pública. Ao entrar no CPIO, descobre que era possível trabalhar na docência com satisfação:

Carolina (SCI): [...] vi que tinham outras possibilidades. Que a educação pública ela não tava à deriva em todos os lugares! ((Na rede X)) eu tava muito triste, não só com a minha escola, por alguns motivos, mas [...] o próprio investimento da Prefeitura, né? [...] o que... me adoeceu, foi mais... a cobrança de assim ... tá fazendo o seu melhor, tá até fazendo mais do que você deveria e no final não (p) verem, né?

Lígia (SCI) também trouxe o relato de sofrimento e adoecimento na rede particular em que trabalhava. Sofria de tendinite e mostrava-se esgotada, a carga horária de trabalho consumia sua vida particular. Tinha decidido parar de lecionar, foi seu marido quem a inscreveu no processo seletivo.

Lígia (SCI): [...] “Eu vou ver, quero ver como é uma escola pública, nunca dei aula em escola pública, quero ver como funciona!”. E aí eu vim, e aí veio à tona toda aquela coisa que eu acreditava que era educação; novas experiências [...] E logo no início eu entrei aqui para ficar com mediação no 3º ano com o J.. e eu estava terminando a minha Pós em Psicopedagogia em Educação Especial, então as coisas foram se encaixando, de modo o que eu ouvia na Pós e aprendia lá, eu conseguia colocar em prática aqui no Napne.

A professora Laura (SCI), após anos em escolas privadas, estava dando aulas particulares. A experiência no CPIO fez com que ela pudesse elaborar melhor como e o quê deseja ensinar: deseja ensinar ajudando os alunos a estabelecerem relações (entre o que estão aprendendo e a vida deles e dos demais) e a trabalhar a escrita, a expressão escrita.

Melissa, que veio de outra área, entrou no CPIO para ver se gostaria de dar aulas:

Melissa (RI): [...] então hoje eu já consigo me enxergar até por mais tempo do que esses dois anos né de residência [...] mas eu tava querendo entender que prática é essa... docente... que transforma o conhecimento em algo palpável, entendeu, como fazer isso?

Por outro lado, as professoras revelam o quanto o contexto é importante para a prática docente. De fato, a interpretação das políticas, dos planos de curso, depende também do contexto onde os professores trabalham:

Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil

do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes. (BALL, 2009, *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

Algumas professoras retratam suas experiências no CPEI como outro tipo de “situação limite”, pois a identificação com o trabalho, a percepção da valorização dos profissionais na e pela escola e comunidade, uma valorização simbólica e material da docência (em relação ao *status*, salário recebido, estímulo ao estudo e progressão de carreira), entre outros, contribuíram para que as professoras considerassem transformar o temporário em permanente. Denominei esta situação de “contrato trampolim”, uma vez que a experiência no CPEI modifica seus objetivos profissionais e sua forma de perceber a Educação. No trabalho como contratadas no CPEI, as professoras podem perceber que há outras possibilidades de estar e pensar a docência e seu trabalho, a experiência no CPEI lhes permite traçar novas estratégias para sua própria vida profissional.

Aline (END): Porque o meu foco era aqui por ser uma-por eu saber que ia me enriquecer, né? como profissional, saber que... aqui tem... tem um nome, uma tradição, né? [...] E aí eu comecei a pensar que eu poderia fazer parte, também, né? Primeiro, através do contrato que foi a primeira oportunidade que eu tive e aí... depois, através do concurso, né? (risos) Vamos ver!

Um relato parecido foi feito por outras entrevistadas, como Diana (RI), Carolina (RI), Marta (SCI), que inclusive, afirma que “tem essa questão assim até de um arrependimento, porque se eu soubesse que era tão bom, já tinha tentado vir para cá antes”!

Por vezes, as professoras já vinham em busca de um melhor conhecimento do trabalho do CPEI, com expectativas trazidas pelos discursos que circulam na comunidade sobre a escola, ou por depoimentos de colegas que lá trabalham. Ao conhecerem, começam a se identificar com o trabalho, ou a perceber as oportunidades, e resolvem “investir” nessa experiência como uma forma de adquirir mais conhecimentos para poderem passar em concurso(s) para efetivo.

O contrato também é visto como uma forma de adquirir uma experiência maior e mais qualificada, para, caso não consigam entrar como efetivos no CPEI, sejam aprovados em concursos para outras redes ou em escolas particulares. Isso é bem destacado por Isadora, que já foi efetiva e estava como contratada:

Isadora (SCI): [...] quem passa por aqui pelo contrato fica com esse capital também no seu currículo, o que é bem interessante para quem não está em efetivo em nenhum outro lugar, já pode sair daqui e conseguir... então, tem a professora que saiu, que foi a M., foi direto para a Escola X. O currículo dela foi aceito e ela foi chamada.

A Diretora Pedagógica Sandra de certa forma concorda com Isadora:

Sandra (Diretora Pedagógica): Porque a gente prepara pra eles irem pra fora. Às vezes a gente prepara pra ele voltar, como efetivo. [...] A gente tem várias experiências do cara conseguiu depois êxito no concurso porque ele passou por aqui. E aí ele teve toda essa gama de experiência [...]. Você tá meio que preparando pra isso. Pra ele fazer o concurso. Mas às vezes você tá preparando ele pra ir pra outra escola, né?

O contrato é visto, assim, também como uma experiência que contribui para se preparar de uma forma mais adequada para o concurso, ou empregos melhores. Como afirma Lígia:

Lígia (SCI): Quando você passa pelo processo de contrato... tudo fica mais fácil, um pontinho a mais do que quem não fez . [...] É uma vantagem para quem está lá, saber a “pegada”!

Carolina (RI), por exemplo, relata que usou os conhecimentos adquiridos em “palestra [no CPII] falando sobre o trabalho de Estudos Sociais”, sobre questões de gênero, no concurso. Isadora (SCI) traz sua reflexão suscitada por observações no dia da prova aula do concurso que estava prestando:

Isadora (SCI): [...] quando eu fui sortear meu tema, [...] eu estava observando as pessoas que pareciam humildes, uma veio com o namorado, uma cartolina, assim, enrolada e eu fiquei pensando assim: que desigual a disputa, né? [...] Acho que deveria ter, pelo menos, antes da aula, [um nivelamento] para a pessoa conhecer um pouco da realidade. Tudo bem que a pessoa pode procurar, até eu procurei o Projeto Político Pedagógico do colégio no site.

Isadora ali demonstra a mesma percepção de suas colegas, quanto ao fato de que as professoras contratadas já entravam na disputa com uma vantagem. Por outro lado, recordo que ela não é uma “vantagem” concedida, afinal, as professoras se sujeitaram à situação de “estarem em contrato precário” para adquirirem esta experiência. E, ao mesmo tempo, como a própria Isadora fala, o percentual de professoras contratadas que chega à prova aula e à aprovação final não é relevante, o que a deixa “intrigada”, algo também trazido por Tania, diretora geral, que considera que a formação geral das professoras a preocupa, e que muitas não passam nos concursos também por isso.

Por outro lado, a experiência vivida como uma situação limite também permitiu que essas professoras descobrissem que é possível aos professores uma outra relação com o saber e sua formação. A maioria delas relata estar procurando retornar aos estudos buscando inclusive um Mestrado, algo que era considerado “muito distante” em suas vidas, e começam a escrever trabalhos, como Carolina (RI) e Ariane (SCI):

Marta (SCI): Mesmo eu sendo contratada, [o CPIO] me incentivou a estudar, né, e colegas daqui já estão me incentivando a fazer o mestrado, né? Na verdade, não estão nem me incentivando, estou assim me coagindo... “você VAI fazer mestrado, você VAI participar do meu grupo de mestrado!” (risos)

Considero importante destacar o alto grau de titulação do corpo docente do CPIO. A Tabela 4 mostra o grau de titulação docente, conforme o Relatório de Gestão e Prestação de Contas de 2016:

Tabela 4 – Titulação do Corpo Docente – Efetivos e Contratados

Letra	Titulação	Docentes	%
G	Graduação	240	17,03%
A	Aperfeiçoamento	14	1,00%
E	Especialização	352	24,98%
M	Mestrado	620	44,00%
D	Doutorado	183	12,99%
Total		1409	100%

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017b, p. 209-210

A titulação do corpo docente do CPIO é contrastante com a titulação do corpo docente ativo geral no Brasil. A Tabela 5 apresenta a titulação dos docentes no Brasil, conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2017, item 2.4).

Tabela 5 - Número de Docentes Brasileiros nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Ensino Regular e/ou Especial

Número de Docentes na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou EJA								
Total	Escolaridade/Formação Acadêmica							
	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior					
			Graduação			Pós-Graduação		
			Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
2.196.397	6.043	488.064	1.702.290	1.606.889	95.401	719.449	48.073	8.061
	0,27%	22,22	77,50%	73,16%	4,34%	32,75%	2,19%	0,37%

Fonte: INEP, 2017, item 2.4, com adaptações feita pela autora (cálculo de percentil)

A primeira diferença se refere à inexistência, no CPII, de professores sem Graduação. Embora quase 33% dos professores brasileiros tenham Especialização, apenas 2,19% tem mestrado e menos de 1% tem doutorado, contra 44% de mestres e quase 13% de doutores dentre o do total de professores do CPII.

No Colégio, há todo um ambiente que estimula a formação continuada, inclusive com uma Retribuição por Titulação bastante atrativa e importante para a formação escolarizada e uma previsão, nos direitos dos efetivos, de licença para capacitação e afastamento para estudos:

Em 2016, foram concedidos afastamentos para estudos a 71 professores para cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, além de pagamento de diárias e passagens para que os docentes pudessem participar de congressos, seminários, jornadas científicas dentre outras atividades. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017b, p. 174-175)

Dessa forma, as professoras em contrato entraram em contato com um ambiente escolar que lhes incentivou a continuar seus estudos. A maioria já tinha Especialização, apenas três (Ignácio, Diana e Isadora) tinham mestrado e Isadora era doutora.

Três professoras, Alana, Marta e Vanessa, defenderam a ideia de aproveitar os “bons” professores contratados e torná-los efetivos.

As professoras sugeriram duas formas de “aproveitamento”: a) uma seleção interna para aproveitar os contratos, ou uma avaliação dos contratos que

permitisse uma posterior efetivação, b) e o aproveitamento tanto de seu processo seletivo como uma etapa de concurso quanto o de sua experiência no CPII:

Marta (SCI): eu não sei como funciona essa questão da legislação, mas eu acho que poderia existir um tipo de...uma espécie de concurso interno, pro professor contratado, né? Ele poderia ser, tipo, fazer um estágio probatório. Se aquele professor, ele fosse avaliado, né, por toda a equipe, como um professor, é, *competente, apto, em todos os sentidos, questão de presencial, de responsabilidade, de assiduidade [...]* E aí-daquela avaliação ser feita aí uma seleção e esse professor pudesse ser efetivado, sabe? ((itálicos nossos))

Vanessa (TI): Que ele se tornasse efetivo, caso o contrato fosse maravilhoso. [...] não sei como isso poderia ser. [...] descobrir alguma que forma possa, que os *BONS contratos* pudessem ser vistos com outro olhos.[...]. E, assim, NÃO-TEM-JEI-TO, entrou no Pedro II, você se apaixona eternamente para sempre. Né? a gente-não adianta que o Pedro II não sai da gente. A gente sai do Pedro II, mas o Pedro II fica com a gente. NÃO-TEM-JEI-TO. Porque é tudo MUITO diferente do que a gente vive fora, na educação. ((itálicos nossos))

Alana (RI): Eu chorava [quando acabou o primeiro contrato e foi trabalhar em escola particular]: “por que que o Pedro II não tem *contrato efetivo e permaneneente?*”

Vanessa sugere, então, o aproveitamento da experiência como contratada para o concurso, como uma “pontuação extra” para quem foi contratada.

Destaco algumas reflexões. A experiência foi tão marcadamente positiva para Alana que ela até consideraria viver em permanente estado de precariedade caso ela fosse efetiva, o *contrato efetivo e permanente*.

Outra reflexão aqui é sobre o manejo da face feito pelas professoras. As professoras contratadas que defendem o aproveitamento de professores contratados estabelecem uma *distinção*: entre *bons contratos* e, portanto, maus, que “não dão certo”, nas palavras de Vanessa; entre professor contratado *competente, apto, em todos os sentidos*, de presença, *de responsabilidade, de assiduidade*, nas palavras de Marta. Nitidamente, elas, ao trazerem essa distinção, se projetam como professoras *boas e competentes!* Assim, nesta lógica, elas reivindicam o reconhecimento de sua capacidade, com o argumento de que seriam “avaliadas” pelos colegas da instituição, em suma, elas procuraram “selecionar” a “fachada” (GOFFMAN, 2014, p. 40) que consideraram adequada a professoras competentes.

Essa lógica parece contraditória ao próprio princípio meritocrático dos concursos públicos. Dubet (2014, p. 37) destaca que “[o] verdadeiro mérito deve, portanto, proceder da igualdade de oportunidades. Indivíduos livres e iguais só

podem hierarquizar-se em virtude de provas de mérito abertas a todos”. Esse é o argumento usado para a distinção entre efetivos e contratados, por exemplo, no tocante à escolha de funções – os efetivos têm sua carreira e direitos assegurados por terem tido o *mérito* da aprovação no concurso. E é o concurso que define os que têm mérito por serem aprovados em uma seleção reconhecidamente mais difícil do que o processo seletivo simplificado, que seleciona os docentes contratados. Por outro lado, quando se inserem na categoria dos *bons* professores contratados, e reivindicam vantagens no concurso ou aproveitamento por *produtividade ou mérito*, as professoras não estão reivindicando uma *igualdade absoluta* com os efetivos, e sim “uma igualdade democrática” em que há um “alargamento da lógica aristocrática” “uma democratização do prestígio ligada ao estatuto da pessoa” (DUBET, 2014, p. 55).

Assim, ao defender sua *honra* como boas professoras, em detrimento dos maus professores, uma honra que as torna capazes de serem efetivadas, no fundo, as professoras contratadas reconhecem a ordem justa dos concursos e do estabelecimento de uma hierarquia. Aqui, elas não pleiteiam o *mérito* da igualdade de oportunidades por meio do concurso, mas o *mérito* dado pelo reconhecimento da “qualidade” de seu trabalho. Justificam o reconhecimento de seu esforço, de sua autonomia, como alternativa para a igualdade. Neste caso, a desigualdade do aproveitamento de seu contrato para a efetivação, em relação a quem não é contratado, se situaria, conforme Dubet (2014, p. 41) indica, no cruzamento entre a igualdade e a autonomia: pelo reconhecimento. Além disso, elas combinam dois “critérios” do mérito (DUBET, 2014, p. 104): a sua *performance*, a utilidade e a qualidade de seu trabalho (ser boa professora, ou competente) com o *esforço* (ser assídua, pontual, responsável)

Essas reflexões também trazem tensões entre o que as pessoas consideram justo ou injusto, e, segundo Dubet (2014, p. 110), “[o]s vencedores creem no mérito, os vencidos pensam que seu mérito é ignorado pelos que os dominam, com frequência em nome do próprio mérito”.

5.2.3.

A experiência como uma formação: de “uma faculdade” (Ariane) a “uma residência docente” (Melissa)

Um aspecto da experiência das professoras ao longo de sua permanência no CPIO foi a experiência formativa. Essa experiência formativa foi descrita como sendo desde uma formação quase que inicial na docência – uma “faculdade”, nas palavras de Ariane, a uma especialização (a “residência docente”, nas palavras de Melissa), como uma “capacitação” nas palavras de Marta ou “renovo”, para Fabiana.

Duas professoras – Ariane e Melissa – se referem à experiência no CPIO como uma experiência formativa quase que inicial.

Melissa veio de outra área. Embora tivesse experiência docente, não era como professora de Anos Iniciais. Para ela, a experiência no CPIO foi formativa:

Melissa (RI): [...] Eu não poderia ter pego OUTRO LUGAR pra ficar, ela [coordenadora de Ciências] organizou a minha vida! “Você vai fazer assim, você vai pegar papel, você vai pegar material, você vai distribuir, você vai”- Então esses PASSOS que ela me dava, ela me ensinou como trabalhar dentro da escola.[...] Porque eu não tinha ideia de como trabalhar, não tinha ideia de como era o perfil do professor em sala de aula! [...] Como aquela coisa sensorial, de experimento, de prática o tempo inteiro e como fazer isso no Laboratório de Ciências? Então ela que mostrou como devia ser feito! [...] o conteúdo eu não sabia,[...] Então era uma pesquisa que eu tinha que fazer toda-toda semana... De vídeo, de materiais... De organização, né, de como distribuir o tempo daquela aula, daquele grupo pra dar tudo certinho.

Melissa destaca duas formas de formação, ambas relacionadas ao que Tardif e Lessard chamam de fase pré-ativa do planejamento. Sobre a orientação da coordenadora de Ciências (Melissa foi professora do Laboratório), Melissa começou a compreender como transformar os objetivos em uma atividade, adquirindo um saber-fazer quanto ao “planejamento temporal” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 209), um conhecimento pedagógico da disciplina (ibidem, p. 212), aprendendo o como ensinar e para quem. Ao mesmo tempo, também precisou estudar, reconhecer os conteúdos a partir da perspectiva docente. Essa experiência foi, para ela, essencial, pois, no ano seguinte, passou a integrar o grupo de docentes que ensinava Literatura. Ela fala que o que aprendeu no ano anterior foi estruturante para seu aprendizado e significa sua experiência, em outro excerto, como uma “residência docente”:

Melissa (RI): Ah, eu acho que... aprender a... dar aula, isso é uma coisa muito boa! Se a gente pudesse dar nome, [...] eu acho que seria aquele é... aquele médico que sai, da faculdade, e que precisa fazer uma residência, [...] é mais ou menos isso que eu tô vivendo aqui [...] uma residência docente [...] porque a gente tem bastante autonomia até [...] pra escrever e saber que você não tá experimentando porque tem alguém que tá dizendo: “Olha, faz assim, faz assado, isso aqui vai dar certo!” Ou então a própria sala de aula ela vai te encaminhando pros resultados [...] a gente reconhecer no aluno aquele ser interativo que tá o tempo todo ali trazendo pra você uma experiência, e que você deve considerar aquilo parte da aprendizagem. ...[posso] reconhecer no cotidiano da sala de aula, os teóricos que a gente leu e botar em prática tudo aquilo.[...] porque antes eu enxergava o professor na educação bancária mesmo, [...] que ele vai distribuir aquilo pra aqueles ... que estão ali sentados, esperando de boca aberta, a minhoquinha [...] Por isso que eu falei pra você que hoje meu planejamento, ele é muito mais visto no meio, pela metodologia, e não só pelo-aonde eu quero chegar com aquilo dali [...]

Nesse aspecto, Melissa reconhece a importância de ter um colega trabalhando com ela para que, em sua formação, não se sinta “experimentando” (talvez num sentido pejorativo) com os alunos. De certa forma, isso lhe deu segurança para vivenciar a alternância entre o que Tardif e Lessard denominam de “rotinização e improvisação da ação”, ou seja: conseguir buscar encaminhamentos a partir do que, tanto um professor mais experiente lhe orienta, como para os “resultados que a aula encaminha”. Essa formação em serviço permitiu que ela desenvolvesse seu espaço de criação, relacionasse teóricos aprendidos na graduação importantes para orientar sua ação e revisse seu papel de professor. A partir daí, Melissa relata se preocupar muito com a metodologia. Os relatos das atividades que fez em Literatura demonstram o quanto conseguiu unir sua formação inicial em Música com sua prática de professora de Literatura, recebendo a aprovação de seus pares, que, inclusive durante a entrevista, nos interrompiam para perguntar a ela alguma sugestão de atividade. Muito apropriado para ela seria essa interpretação de Tardif e Lessard (2005, p. 221): “Os programas são um pouco um esboço de uma música, que precisa ser trabalhado para tornar-se sua música própria”.

Ariane categoriza sua experiência no CPII como “uma faculdade”. Ariane teve três experiências muito diferentes no CPII, dentro do mesmo período de contrato. No primeiro ano, ficou com o quarto ano, tendo considerado uma experiência ótima, com boa integração e interação com a colega de série e as diversas coordenações e a OP, com quem se sentia sempre muito à vontade para trocar, aprendendo muito com colegas e suas “chefes”: “Então, assim, em nenhum momento você ficava constrangida em tirar suas dúvidas” (Ariane, SCI). Ariane

destaca que o aprendizado com a colega de sala foi fundamental. No ano seguinte, atendendo ao pedido da escola, trocou de turno e assumiu um quinto ano. Relata que foi nessa mudança que começou a ter problemas. Ariane percebe que sua OP as deixava com maior autonomia, mas que ela precisaria de uma mediação maior, e não conseguiu a mesma afinidade com as parceiras de série:

Ariane (SCI): eu me senti um pouco perdida... nas atividades. [...] aí houve já uma diferença muito grande do quinto para o quarto ano, [...] Porque eu não me senti, não me senti... tão à vontade... [...] não por conta das professoras, elas eram muito experientes, [...] já tinham anos de quinto ano... né? Então [...], as ideias praticamente de uma já estavam ligadas com a outra colega, então [...], você não tinha como opinar e [...] eu sentia que tava um pouco fora do contexto. [...] Então foi muito difícil. Eu não sei se foi por conta disso, [...] fui ficando doente. [...] Com todos esses problemas, eu fui me fechando.

A professora relata que, depois, teve outra experiência muito positiva no Napne, quando foi novamente bem acolhida e orientada. Apesar de tudo, ela avalia sua experiência no CPII como positiva:

Ariane (SCI): Eu falo que foi uma faculdade. [...] quando a pessoa tem que passar pelo Pedro II [...] eu entrei uma pessoa e estou saindo outra. Eu acho que ninguém entra de uma maneira e sai aqui da mesma maneira. Porque você passa por várias vivências, positivas ou negativas, [...] eu aprendi muito, né? [...] Para você finalizar, assim, o que é para mim [...] o Pedro II? [...] Uma escola assim, pra mim, maravilhosa, né? [...] Porque eu aprendi muuuito, muito, muito, muito. [...] aprendi a estudar, eu aprendi a lidar com as crianças – fico emocionada. Eu cresci.

Ser uma faculdade, neste caso, refere-se, para além de experiências pedagógicas, a se transformar enquanto pessoa. Identifica que a experiência no CPII a ajudou a “aprender a estudar”, a “lidar com as crianças” e a “crescer”. Ela relata que aprendeu a se posicionar e a se impor frente aos pares, e pôde-se perceber capaz, a partir da busca por uma formação continuada que o CPII a impulsionou a procurar.

Outra parte significativa das professoras contratadas situa sua experiência na escola como uma capacitação, uma possibilidade de se aperfeiçoar, de adquirir novas práticas. Fabiana (RI) fala da possibilidade de renovação, que em reuniões de planejamento se sente instigada a ler, a estudar, gosta das “sugestões de atividades”, as coordenadoras e OPs falam sobre a proposta, os descritores e dão orientações sobre a avaliação. Para Joana (SCI), a experiência no CPII ampliou seu olhar sobre a Educação:

Joana (SCI): [...] que você consegue ampliar um pouco a sua visão, né, não ficar [...] naquela visão... quadrada, certinha, [...], você consegue [...] ver que aquela

criança não aprende do jeito que você ensinou, que ela aprenda do outro jeito que ela... conseguiu, um outro caminho, você não tentar mudar isso... também!

Vanessa (TI) e Alana (RI) também mencionam o quanto aprendeu a avaliar um aluno a partir dos descritores de avaliação da escola e a trabalhar para que esses alunos aprendam.

Outra parte significativa das docentes registra – assim como Melissa – a importância da parceria com as coordenações de área e orientadora pedagógica. Anita (SCI) avalia que as coordenadoras de área em muito contribuíram para seu aprendizado, pois em Matemática, por exemplo, a coordenadora “dá os direcionamentos, ela fala como ela quer que seja passado, como é ensinado, passo a passo, as etapas, [...] proporciona [...] material didático que as crianças possam utilizar”. Ignácio, que viveu tensões com a coordenadora de Língua Portuguesa, registra o quanto a interação cotidiana com a Coordenadora de Ciências foi respeitosa e relevante, trazendo sugestões de alteração no texto por ele elaborado para facilitar a compreensão dos alunos. Da mesma forma, Laura destaca o quanto é importante ter alguém que fale quando há algo a melhorar no seu trabalho:

Laura (SCI): [...] até a gente tava elogiando muito ela [a OP], mas, assim, parece até que ela é uma pessoa assim: que tudo tá ótimo. Não! Se tiver alguma coisa que não estiver bom, ela vai falar. Não é que ela... que tudo tá ótimo não, mas ela vai saber como te falar. Isso é muito importante.

Carolina destaca o quanto foi importante contar com o auxílio de sua OP para aprender a ensinar os alunos a fazerem, por exemplo, a maquete da sala de aula. Para Joana, a experiência no CPPII ampliou seu olhar sobre a Educação.

Além do contato com OPs e Coordenadoras de Área, as professoras mencionam a importância da troca com os pares e alunos, como fala Marta (SCI), “você aprende com os colegas, você aprende com as crianças”. Os professores, assim como apresentado por Tardif e Lessard (2005) também discutem com colegas e trocam sobre estratégias e o desenvolvimento dos alunos em tempos extra planejamento, como fez Ignácio (HI) com colegas na padaria, Melissa nos intervalos.

Destaco que a troca importante não se restringiu ao par da série, mas com os demais colegas, o que, para a OP Raquel, revela-se na “verdadeira formação”. Raquel afirma que os encontros de planejamento, presentes na grade, acabam sendo baseados na urgência:

Raquel (OP, SCI): [...] tem uma coordenação de área que podia fazer um “encontrão” de Matemática, que não vai se discutir os planos da matemática, mas os fundamentos do ensino da Matemática [...]. Quais são os fundamentos do trabalho com a linguagem? A gente não faz isso aqui. Porque você fica na emergência do cotidiano, porque [...] no final ele sai, vai no colega do lado [...]. Ele vai, olha o planejamento e depois faz assim: “vem cá, isso aqui é assim, eu vou fazer como mesmo, hein?” [...] É o colega mais experiente em quem você confia, que você considera que é íntegra, que não vai te detonar, que depois não vai ficar contando. [...] O corredor é um lugar de planejamento, a sala do vizinho, no PI⁸⁴, esses espaços são, eu diria, tem também um papel decisivo na formação dos NOVOS professores.

Essa percepção de Raquel, professora com muita experiência, é trazida também pelas professoras contratadas: na hora do Planejamento Individual, sentavam-se com uma colega para trocar ou a procuravam em outros horários. Experiências semelhantes foram relatadas por outras entrevistadas.

Vanessa também trouxe a experiência formativa dos colegiados e das Reuniões Pedagógicas Gerais dos *campi*, que permitiram ampliar o olhar para a educação. Joana participou de um grupo de pesquisa dentro do CPIO. Algumas contratadas em SCI participaram de um encontro em que ouviram a apresentação de cada Coordenadora de Área sobre o trabalho da área no *campus*, mas isso não é frequente, e acaba criando um espaço de dúvida para alguns docentes e daí a crítica de Raquel sobre a tensão que existe entre o que cabe ao coordenador (pensar a disciplina, os objetivos, a relação entre elas, o como ensinar) e o que ele acaba fazendo (orientar o dia a dia, o cotidiano, mostrar atividades prontas).

Por outro lado, as professoras contratadas não vivenciaram a solidão mencionada por Charlot (2005, p. 98): “Proceda como quiser, mas resolva os problemas”, nem a mencionada por Tardif e Lessard (2005, p. 190), que afirmam que se exige que os professores “assumam sozinhos suas classes e sejam inteiramente responsáveis pelo sucesso de seus alunos”. Esse individualismo também é consequência da “socialização do papel do professor, que, ainda hoje, vem geralmente de uma aprendizagem por conta própria, sem ajuda nem acompanhamento, que, conseqüentemente, deixa os professores entregues a si próprios” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 190).

Esse destaque da experiência vivida no CPIO como uma “formação” é trazida também pelos gestores, junto aos ônus e bônus dessa “formação”:

⁸⁴ PI- planejamento individual, tempo que o professor tem na grade para realizar parte de seu planejamento e atividades de “manutenção de ensino”.

Maria de Fátima (Diretora Geral): Tem um ônus grande pro Colégio Pedro II, mas eu acho que para o magistério do Rio de Janeiro tem um ganho bem grande porque [...] todos eles passam pro município, todos eles conseguem logo se empregar nas redes particulares. [...] eu falo tem os dois lados, a gente trabalha com formação de professor, né? Mas o colégio [...] perde aqueles que são ótimos e que dariam excelentes professores.[...] é essa contribuição que a gente dá, a formação do profissional em serviço, né? Que eu acho que curso nenhum hoje tá dando, e a desvantagem, eu tô falando, assim, o ponto principal, é que a gente perde esse profissional quando ele tá pronto, quando ele entendeu o trabalho do Pedro II, ele saiu. Agora, tem a vantagem que eles voltam, né? [...] Você tem que fiscalizar até os relatórios sobre aluno por que é terrível. Como que essa pessoa tá ensinando? E isso não é um ou outro, são muitos, e que aprenderam muito aqui com a nossa coordenação de língua portuguesa, que acabavam aprendendo português também.

Por outro lado, outra diretora já não percebe uma diferença tão grande de formação entre os atuais professores que recebe (efetivos e contratados), mas, mesmo assim, critica a rotatividade advinda da permanência de uma “política” de contratos:

Tania (Diretora Geral): E aí, assim, a pessoa chega, a coordenação faz todo um trabalho, apresentado a nossa proposta, o Sesop, [...] a pessoa é formada, é professor, mas a gente adequa à nossa metodologia, nossa proposta, e quando a pessoa [...] está no ponto, está na hora dela sair. [...] Acho que não tem quase um contrato que não fale isso. “Nossa, eu aprendi muito aqui”. Aprendeu e saiu. Então, assim, o colégio faz um investimento na formação, né? E aí a gente começa de novo.

Tania traz o argumento do eterno recomeçar no acolhimento e [com]formação do professor contratado, que analisarei no item 5.2.5. De fato, os professores precisam de um tempo para compreender qual é a proposta da escola, como é a metodologia, e, quando a escola vai “colher os frutos” desse “investimento”⁸⁵, o contrato termina, ou o professor passa para algum outro concurso. Sandra, diretora pedagógica de outro *campus*, destaca que, a seu ver, há uma formação para que o professor contratado possa se apropriar da forma como se trabalham algumas disciplinas, que têm uma especificidade construída ao longo dos 35 anos dos *Campi I*, tal como Estudos Sociais e Matemática, e a Alfabetização. Ela destaca sua preocupação com professores que, já formados, não teriam condições de atuar na escola, com o que Regina, OP de RI também concorda:

⁸⁵ Schultz, economista, criou a “Teoria do Capital Humano”. Contribuiu para o deslocamento de termos da economia para a educação, como, por exemplo, o “investimento” em formação. Segundo Schultz (1961, p. 2), “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem aumentar o leque de opções disponíveis para si”, aumentando seu “patrimônio”.

Tania (Diretora Geral): [No concurso] tem muitos candidatos e muita gente que não é aprovada. Isso me preocupa enquanto EDUCAÇÃO nacional, como um todo! Quer dizer, as pessoas estão formadas, mas não estão em um nível, por exemplo, que a gente queira trazer para o nosso colégio. Mas elas estão atuando no mercado. Então isso, enquanto educação brasileira, né?

Tardif e Lessard (2005, p. 285) reforçam que a experiência é “qualificante”, pois “a formação inicial não realiza suas promessas e força os professores a inventarem seu próprio conhecimento concreto de trabalho a partir de sua realização”. Portanto, aprende-se a docência *in loco*.

De fato, a experiência de formação em serviço ou continuada, relatada pelas professoras, mostra a importância da escola como local formativo, e o quanto é importante o horário de planejamento, a existência de professores responsáveis pelos novos professores para o estabelecimento de parcerias.

Em entrevistas com diretoras e membros de Alta Gestão do CPPII, ouvi das depoentes que, em diversos processos seletivos, foi necessário reduzir o “ponto de corte” para ter candidatos aprovados o suficiente para preencher as vagas. Sara, membro da Alta Gestão afirma que, antigamente, se exigia mais das candidatas quanto ao domínio dos conteúdos disciplinares e forma de ensinar, mas que “hoje se exige mais o domínio da escrita e a coerência com a proposta mesmo!”, porque perceberam “um domínio mais superficial dos conteúdos de Primeiro Segmento”. E isto foi acontecendo devido à “qualidade” da seleção, Sara afirma que foi percebendo uma mudança “drástica” no perfil dos candidatos:

Carla (Alta Gestão): A gente fazia perguntas, fazia propostas assim: “Como você trabalharia com pronomes no quinto ano?” Fez isso, no processo seletivo.

Sara (Alta Gestão): [...] Diferença do verbo no pretérito e no futuro! [...] Depois a gente começou a ver que, se a gente fizesse isso, ia reprovar todo mundo! [...] o divisor de águas foi um pouco esse, a gente mudou o critério de correção das redações diante das redações, lembra? [...] vendo que ninguém conseguia [...] dar conta do conteúdo. [...] e a gente começou a pensar assim: “Tá, mas isso aqui dá pra Coordenação de Área trabalhar [...] Essa escrita vem arrumadinha, em parágrafos! Então [...] vamos diminuir um pouco a pontuação que a gente tá atribuindo ao conteúdo?” [...] a nota do ponto de corte não dá pra diminuir! [...] Então a gente foi mudando o critério, a estrutura do texto começou a valer mais que o conteúdo. Se o professor não tem um período organizado, da letra maiúscula até o ponto, não dá! mas se o professor

Carla: Tem texto, Cristina que é um bloco! A pessoa começa aqui e vai até o final, sem fazer um parágrafo. Umas quarenta linhas. [...]

Sara: Acho que tem uma questão de formação muito grave, de formação básica, muito grave. A gente tem uma mudança de perfil de quem quer ser professor.

Sara e Carla comentaram que o CPII tem recebido muitas professoras iniciantes, com ou sem experiência. Segundo Carla, as professoras enunciam que “vêm aprender”, falam que “vêm pra cá porque é uma instituição que vai favorecer a aprendizagem, tem um trabalho interessante, [...] o trabalho dos Anos Iniciais dá um carimbo na carteira profissional importante!”. Ambas também reforçam que a escola está fazendo uma formação para o “mercado externo”. Por outro lado, Sara também traz a visão do olhar “estrangeiro” do professor contratado como algo positivo para a escola, como o olhar de alguém que *está aprendendo*.

Podemos considerar a fala das professoras contratadas como uma forma de “manter a face” que consideram socialmente adequada à instituição: a de que no CPII se faz um trabalho diferenciado e lá estão para aprender. Isso pode ser parcialmente verdadeiro, parte do jogo estratégico para se inserir adequadamente dentro da instituição. Por outro lado, se considerarmos as pesquisas realizadas em formação inicial de docentes no Brasil, veremos que, de fato, a formação inicial não consegue responder às demandas das escolas. Gatti (2014, p. 24), em artigo sobre “estado do conhecimento sobre formação inicial de professores”, menciona que a carreira docente perdeu atração dos jovens (GATTI, 2014, p. 32). Demonstra, também, que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica⁸⁶ (2009, *apud* GATTI, 2014, p. 11-12) “dirige-se apenas à formação de profissionais já em serviço e à formação continuada”, não enfrentando as questões relacionadas à formação inicial.

Gatti aponta algumas questões importantes para a formação inicial dos docentes: a) a necessidade de as Instituições de Ensino Superior (IES) se prepararem para acolher, incluir e formar os alunos, desconsiderando as características “socioeducacionais e culturais” (GATTI, 2014, p. 47-48) de alunos, muitos de extratos socioeconômicos mais baixos da população, jovens que, em sua maioria, trabalham durante o curso e que têm lacunas em sua formação básica; b) as IES precisam, junto com políticas públicas mais gerais, lidar com as tensões inerentes às escolhas “do que é necessário um professor saber para iniciar seu trabalho na educação básica – saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes

⁸⁶ BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº. 6755*, de 29 de janeiro de 2009 – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF, 2009.

culturais” (GATTI, 2014, p. 37); c) os desafios relacionados aos estágios, que, segundo ela, “estão longe do cumprimento da legislação pertinente” (ibidem, p. 41). A autora alerta que uma boa formação deve partir “das condições reais dos educandos para atingir ao final um patamar desejável de formação para que possam atuar na educação básica com compromisso e respaldados em conhecimentos disciplinares e pedagógicos consistentes” (GATTI, 2014, p. 48).

Essa tensão vivida na formação inicial de professores é muito bem definida por André et. al⁸⁷:

Confrontados com a necessidade de preparar para a docência os jovens que chegam hoje à universidade, com um perfil muito diferente do esperado, os formadores se encontram diante do dilema de formar esse “aluno possível” para uma “docência possível”, nas situações concretas do trabalho nas escolas. (ANDRÉ et al., 2010, p. 140, apud GATTI, 2014, p. 49)

Essa tensão também é vivida pelos gestores do CPEI, pelos membros de bancas examinadoras dos processos seletivos simplificados para a seleção de professores. A escola foi alterando os critérios para a elaboração do processo seletivo e para a correção das redações, bem como para o momento das entrevistas. Dentro do ideal e do necessário, procura-se o melhor dentro do “possível”, entendendo que caberá à escola a formação em serviço desse professor. Parece que, aqui, a necessidade da escola e o desejo das professoras se entrecruzaram.

5.2.4.

A experiência do lugar da rotatividade: “- Você vai deixar a gente também?” (Vanessa)

Como já apresentado no Capítulo 4, o contrato pode se iniciar em qualquer mês do ano letivo. Ainda que seja uma preocupação da Pró-Reitoria de Ensino (Proen) e da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Prodi) ter um planejamento para que as turmas não comecem sem professor (ou não terminem o ano sem), o ideal está longe do real. O calendário letivo não é uniforme, há anos com greves, com calendário de reposição, há professoras que

saem de licença ao longo do ano letivo, inclusive contratadas (como no caso de licença maternidade, por exemplo), há professoras que assumem outros cargos.

Entretanto, apesar de tantas substituições, por motivos tão diversos, a expectativa da rotatividade está mais vinculada às professoras contratadas do que às efetivas. A elas também cabe, com muita frequência, a entrada em turmas ao fim de outro contrato, no meio do ano letivo.

Nem sempre é uma entrada fácil, conforme relatam as docentes. Marta e Aline enfrentaram tensões com os pais ou alunos.

Aline (ENI): Então tava todo mundo muito ansioso: as crianças, a coordenação, a direção. [...] E aí, no primeiro momento, foi um pouco tenso, porque tinha algumas... alguns responsáveis que não estavam muito satisfeitos, né? porque “saiu uma professora, entra outra, como é que vai ser isso?” [...]

As professoras relatam que já ingressaram no meio de uma situação delicada pós-greve ou no meio do ano letivo. Algumas turmas já tiveram experiência com a troca de professoras no meio do ano... e, como Tardif e Lessard (2005, p. 235) ponderam, a docência é uma profissão interativa, “se desenrola concretamente dentro das interações”. A cada troca de professor, há uma adaptação, porque, ainda que haja regras na escola, o professor precisará construir uma *historicidade* com cada grupo, ou seja, uma “trama temporal” “dentro da qual os acontecimentos adquirem um sentido que condiciona de várias maneiras as ações seguintes” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 233-234). É esse um dos motivos pelos quais os professores dizem que “a turma estava acostumada” a determinado professor. Além disso, o novo professor precisa construir, com cada grupo, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 249) uma significação de suas ações, a significação é “interpretada e partilhada por diferentes atores, porque ela se refere a um contexto comum, porque ela mobiliza recursos simbólicos e linguísticos coletivos”. As professoras precisam de tempo para estabelecer significações coletivas com a turma, para, dentro delas, fazer valer sua autoridade e a forma de estabelecer as regras.

As professoras relataram sobre o apego que desenvolvem com as crianças e a dor dessa ruptura. A mesma coisa aconteceu com os alunos. As crianças mais velhas, que já viveram outras experiências, já têm mais clara a diferença de

⁸⁷ ANDRÉ, Marli *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.

permanência temporal e da possível ruptura na relação com as professoras contratadas: “você é contratada ou efetiva” pode ter várias implicações, do estigma da menos potência, de um menor poder e reconhecimento, mas também de uma expectativa de nova ruptura e “abandono”, como na interpretação trazida por Laura e Vanessa:

Vanessa (TI): [...] então já estava todo mundo entrando no esquema [...] o contrato dela ia se estender até o final do ano, [...] ela passou para o município, [...], ela foi. E aí eu entrei. Então assim, a primeira pergunta que as crianças me fizeram em sala de aula assim, né: “Você é contrato ou efetiva?”. E eles fazem, porque eles têm essa consciência. Então, assim, a maior preocupação [...] se assim “você vai deixar a gente também?” Então, assim, com a coisa da greve no ano passado, acabou que o ano letivo se estendeu até esse ano e ainda está acontecendo. Então, eu acabei largando eles também, agora em março, e já tem outra professora no meu lugar lá. Então eles tiverem três professores em um ano letivo [...]

Laura (SCI): [...] [a professora] tava saindo por motivos de saúde, então ela não pôde fazer uma transição. Ela falou: “Ah, essa aqui é a Laura, tô saindo, tchau!” E no outro dia, sabe, tava tudo comigo.

Quando a entrada é no meio do ano letivo, a passagem e a transição é mais complicada, especialmente porque, além da relação com os alunos, as professoras ainda precisam de um tempo para conhecer a escola.

Os pais também trazem uma preocupação semelhante, segundo Vanessa (TI) e Aline (ENI): quem será essa professora? Vai deixar a turma (também)? Como lidará com meu(minha) filho(a)? Este ponto de tensão relatado pelas professoras contratadas com os pais (e alunos) é o que difere da experiência que teriam enquanto docentes em quaisquer outras escolas. A maioria das experiências com os alunos e as turmas relatadas pelas professoras contratadas refere-se a experiências muito comuns da entrada na escola, de buscar construir uma boa relação com os alunos, de preocupação entre a forma de adequar a atenção entre as necessidades de diferentes alunos e seus ritmos aos ritmos das turmas, como trabalhar aquilo que consideram importante e as necessidades dos alunos e o exigido pela escola, assuntos, inclusive, já tratados em outras subseções.

Por outro lado, embora com expectativas diferentes, há também um alívio presente na chegada das professoras. Os *campi* realizam um esforço grande para que as turmas não fiquem sem aulas, mesmo quando sem professor regente, comprometendo as outras atividades das professoras. Diversos *campi* tinham

coordenadoras e OPs alocadas em turmas, por vezes, professoras da Coordenação de Turno, deixando essas funções não realizadas ou realizadas de forma incompleta, o que também foi alvo de crítica e denúncia por parte de Bruna, membro da alta Gestão:

Bruna (Alta Gestão): [...] o departamento tem feito a denúncia de que a nossa estrutura acordada coletivamente tem sido precarizada contra a nossa vontade. As funções têm sido cortadas, as pessoas têm sido desviadas pra atender as turmas. [...] Isso não é uma coisa de agora, isso é recorrente ao longo dos anos, é... mas sem que isso tenha sido uma decisão e um acordo coletivo. Então a gente já tem uma estrutura precarizada, também né?

Segundo membros da Alta Gestão, para realizar a alocação dos professores do Departamento do Primeiro Segmento nos *campi*, em primeiro lugar se alocam os professores regentes, de Núcleo Comum, Literatura, Laboratório de Ciências. Outras funções vão sendo alocadas conforme a disponibilidade de professor: recuperação, atividades do Napne (Laboratório de Aprendizagem, mediação, Sala de Recursos), Sala de Leitura, entre outros. Quando entram professoras contratadas, nem sempre elas podem escolher ou ser designadas para onde já tem mais experiência ou afinidade, o que também é um dificultador para essas docentes:

Regina (RI, OP): E aí, o cara só trabalhou com o quinto ano, quarto ano e vai cair numa turma de alfabetização! Porque é onde está o buraco, né? Não tem nenhuma afinidade com Literatura, vai pegar Literatura, porque é onde tem o buraco. É de Matemática, vai fazer Língua Portuguesa, e isso complica muito o processo de entrada das pessoas.

De qualquer forma, como bem descrevem as Diretoras Geral e Pedagógica de um dos *campi*, a chegada de novas professoras é sempre repleta de expectativas:

Carmen (Diretora Pedagógica): Eles chegam e a gente dá um pulo no pescoço deles! [...] “Ah, Graças a Deus!”. Normalmente é assim que a gente reage, pessoas assim, muito equilibradas. Eles chegam com a cartinha e a gente: “uh! Graças a Deus! Enfim!”, mas a gente sempre...

Copélia (Diretora Geral): Só falta servir cafezinho, né? [...]

Carmen: É quase isso ((rindo)). E aí a gente faz uma entrevista [...]Aí a gente... conversa, analisa um pouquinho o perfil, vê, né? qual é a experiência da pessoa pra ver ...

Copélia: Qual é a história dele...

Carmen: É. Melhor numa turma ou em outra. E tem a questão do horário também, né? [...] Então a gente avalia isso tudo pra ver qual é a melhor equipe.

Se as turmas vivenciam rupturas com a troca de professoras, para essas com certeza há uma ruptura na saída, um término fatal, uma despedida forçada, que, para muitas, é vivida com sentimentos intensos, como analisaremos no item seguinte.

5.2.5.

A dor da saída: “- Vou morar no banheiro do Pedro II, adorei a solução de vocês!” (Joana)

Muitas experiências no CPII foram positivas, entretanto, a experiência não é “para sempre”. O contrato é “fatal”, como afirmou Pedro, membro da Alta Gestão do CPII. Juridicamente, o termo fatal significa “tudo o que é improrrogável, marcado, decisivo, final”, e cujo prazo “não pode ser dilatado” (FRANÇA, 1977, p. 289). É fatal para a conclusão do tempo de experiência. É também uma fatalidade no sentido de que ninguém, diretoras e contratadas, podem fazer algo para impedir seu término.

Assim, várias professoras puderam expressar o que significava o fim da experiência, trazendo a descrição de sua experiência como um momento de luto, de perda, tristeza. Diana (RI) se diz “triste porque meu contrato acaba no final do ano”, Fabiana (RI) diz que já está “sofrendo desde agora, que o meu contrato já vai terminar e aí eu já tô nessa tensão”. Marta (SCI) afirma, com a voz embargada e lágrimas nos olhos, que “a gente tem que se conformar...tô no meu último dia”. Alana (RI) diz que “fica meio travada na hora de a gente sabe que vai embora, que não pode se apegar muito, mas é impossível não se apegar à instituição de ensino do Pedro II. O Pedro II é o sonho de qualquer profissional”. Anita e Joana também trazem seus relatos:

Anita (SCI): e quando a gente [...] domina, aí é o momento que encerra o contrato então a experiência é muito boa enriquece muito, só tem essa parte triste [...] não me incomodou porque eu já sabia que era assim, né? [...] que um dia eu teria que fazer, fazer a despedida, né. Nós tivemos a reunião de pais [...] eu deixei para falar no final...

Joana (SCI): [...] foi uma experiência de contrato muito boa durante o processo? Foi! Tá sendo MUITO dolorido no processo, [...] Então não sei se eu faria novo contrato! Realmente não sei se eu faria. [...] não só pra-pra mim, mas pras crianças [...] Eles vivem me pegando pelo corredor [...] eles falam que vão me trancar no

banheiro, não vão deixar [...] “Vou morar no banheiro do Pedro II, adorei a solução de vocês!”.

As professoras relatam algo muito reforçado por Tardif e Lessard: ser professor é um ofício ligado à interação humana. O professor trabalha *com, para e sobre* os alunos (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31), em interações com colegas, pais, alunos, que passam a fazer parte de sua identidade. No contexto da experiência das professoras contratadas, a intensidade desta experiência também marca a intensidade da despedida. As gestoras também trazem esses relatos, destaco o de Tânia:

Tânia (Diretora Geral): eu ouço essa frase dos próprios contratados, [...] elas já estão sofrendo, porque vai acabar, porque já vão se despedir, quando estão efetivamente se despedindo, né? [...] Normalmente o que eu percebo da grande maioria, [...] é assim, de que “foi muito boa a experiência. Aprendi muito aqui. A gente tem um estrutura que a gente não tem em outros lugares. Os alunos são carinhosos”. [...] Eu até acredito como verdade, porque assim “eu quero entrar aqui, aqui é maravilhoso”, então quer me agradar para entrar, a pessoa já está saindo, então ela não precisa, agora, querer agradar. E, de um modo geral, as pessoas choram, se emocionam. Muitos voltam para nos visitar, assim, né?

Esse momento é muito bem descrito na dissertação de Cainelli (2016):

Considerou-se, inclusive nesta similitude, a entrada e a saída do inquilino do imóvel alugado com a entrada e a saída do professor temporário na Instituição Escolar. A entrada de ambos parece simbolizar um momento de reconhecimento no espaço [...] de bem-estar e de alegria ao construir dia a dia uma nova vida, embora temporária; a saída, porém, é uma fase de desmonte, desconstrução, de empacotamento, limpeza e liberação do espaço ocupado [...] (CAINELLI, 2016, 25-26).

Professoras mudam de emprego, é certo, como qualquer trabalhador. Podem pedir demissão ou serem demitidos. A questão que se coloca, no caso do contrato para professor substituto/temporário, é a fatalidade: entram sabendo que tem “prazo de duração” na escola. E, na saída, apesar do desejo – deles, de alunos e colegas – de que possam ficar, o contrato é improrrogável. Pelo menos, no caso de instituições como o CPIL, que respeitam o prazo.

5.2.6.

Entre a “verdade subjetiva” e a formação continuada, a experiência de trabalho como professora em contrato é....

Retomando, o conceito e os respectivos relatos sobre a experiência de trabalho como professora contratada no CPII tiveram algumas nuances entre as professoras.

Para um grupo, a experiência revela uma dimensão mais subjetiva, re-estruturante de sua forma de se perceber professora, do estar professora em uma escola. O trabalho docente é um trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2005), entretanto, a diferença na interação contraposta nas entrevistas pelos professores teve um maior acento na relação entre pares e com as professoras que ocupavam cargos de chefia. As professoras destacaram a experiência de serem tratadas de forma digna na escola, com respeito a sua humanidade e a seu fazer, de forma mais democrática, não se confundindo o servidor com o servil (DUBET, 2014, p. 54). Ainda que, em alguns momentos, tivessem que realizar atividades ou funções que talvez não fossem as desejadas, houve uma preocupação com a *face*, a honra das professoras, que algumas não encontraram em outros locais de trabalho, inclusive na relação com pais, que se portam como *clientes* e as tratam como *serviçais*.

Também vinculada à dimensão subjetiva encontram-se os relatos em que a experiência no CPII foi caracterizada pelas professoras como uma “situação limite” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 286), por permitir a “salvação” de professoras outrora desencantadas com a profissão e a construção de outras formas de estar professora em uma escola. Essa descoberta também teve consequências para muitas professoras de uma busca por continuar sua formação e por outros locais formativos, como grupos de pesquisa, estudos de Mestrado, por exemplo. A descoberta de outras possibilidades do ‘estar professora’ trouxe a intenção de várias professoras de transformar o temporário em efetivo, e a defesa de que essa experiência do contrato seja considerada em um processo de efetivação, ou como “bônus” para um concurso, em que as professoras julgam que o mérito de sua “qualidade”, de sua competência, possa ser reconhecido.

Outro sentido atribuído pelas professoras a suas experiências no CPII relacionam-se “domínio progressivo” do ensino e do saber fazer (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 285). O trabalho passa a ser então uma “residência docente”

(Melissa, RI), uma “faculdade” (Ariane, SCI), mas também uma capacitação, uma renovação, um “refrigério” (Fabiana, RI). Diretoras e outros membros da gestão destacam que, embora possa ser pretencioso que o CPIO se considere formando professoras, como afirmou Raquel, passar pela escola dá um “carimbo” importante na “carteira de trabalho”, como afirma Isadora, ainda que as professoras não tenham sequer a carteira, apenas um contrato... precário. O contrato é precarizado, funcionalmente, mas a experiência não o é. As professoras afirmam ter adquirido competências didáticas, relacionadas: a) ao *como ensinar o quê e para que alunos*, b) à organização curricular e planejamento; diversas formas de planejar e organizar um dia de trabalho, c) também ao conhecimento dos conteúdos a serem ensinados. Muitas também falam de aprender a ensinar para todos os alunos, a buscar estratégias diferenciadas para que todos aprendam. Esses conhecimentos foram adquiridos em diversos tempos-espços institucionais, e com diferentes colegas: reuniões de planejamento, encontros formais e informais com colegas, como em Seminários, salas de colegas, Colegiados, Reuniões Pedagógicas Gerais, cursos oferecidos pelo CPIO. A estrutura pedagógica e de funcionários contribuiu para esse aprendizado. Por outro lado, dificuldades também apareceram na relação com coordenadores e colegas, que interferiram tanto na atividade como no aprendizado.

Outra experiência, também subjetiva, vincula-se à relação marcada pela perda, dor, ligada à temporalidade definida pelo contrato. É o momento da marca da precariedade desta inserção no CPIO, em que a rotatividade e a ruptura afeta as professoras contratadas, aos alunos, à instituição, o momento de viver a alegria da chegada e a dor da saída pelas professoras, das adaptações aos novos professores pelas turmas, que podem chegar a ter três diferentes professoras num ano. Para a instituição, a rotatividade das professoras contratadas, que se sucedem, nos recorda o mito de Sísifo, condenado a um trabalho eterno e infundo de subir eternamente a mesma rocha morro acima, pois, a cada vez que eles atingiam o cume, a rocha caía e rolava para a base: assim que as equipes acabam de preparar um grupo de professoras, elas se vão, e a escola precisa recomeçar a preparação, capacitação, formação de novo, por vezes, de meia equipe a cada dois anos... num processo que se naturaliza como um fato inevitável, esperado, uma fatalidade.

Na seção seguinte, analisarei como estas professoras percebem sua identidade como professoras, a partir da contratação.

5.3.

A dimensão das *identidades* das professoras: “- Você nem parece contratada!” (Joana)

Como resumido nos pressupostos ontológicos e epistemológicos desta pesquisa, para o construcionismo não há uma identidade essencialista e *uma* realidade que o pesquisador “descobrirá”. Consequentemente, não tenho o pressuposto de que há “uma” identidade de “professora *contratada*”. Como, então, analisar a identidade, enquanto uma das dimensões do trabalho docente?

Segundo Goffman, a identidade é um composto de três diferentes “camadas”: (a) a identidade social, relacionada aos diferentes papéis ou perfis que “consideramos que qualquer indivíduo pode sustentar” (GOFFMAN, 1988, p. 74); (b) a identidade pessoal, composta por “marcas de identidade”, “apoio de identidade” e a “combinação única de itens da história de vida” (GOFFMAN, 1988, p. 67), ou seja, seu nome, sobrenome, características físicas e sua biografia; (c) sua identidade do eu (ou do *self*⁸⁸), “uma questão subjetiva e reflexiva que deve necessariamente ser experimentada pelo indivíduo cuja identidade está em jogo” (GOFFMAN, 1988, p. 116). Ao mesmo tempo, todos os indivíduos podem ter uma “identidade social virtual” e uma “identidade pessoal virtual”, que se confirmarão ou não em identidades “reais”⁸⁹. Ou seja, as pessoas podem omitir e/ou manipular informações e impressões para aparentar identidades que não são “reais”, no sentido de sustentar o que desejam aparentar. Podem, por exemplo, aparentar ser de uma determinada classe social, omitir informações que denigrem sua história pessoal.

⁸⁸ *Self* foi traduzido em Língua Portuguesa por “eu”. Entretanto, por considerar que as traduções não conseguem abarcar todos os significados abarcados por esse conceito de Goffman, optei por mantê-lo no original. Ann Branaman (1997, p. lxxvi-) traz esta definição de *self*: “Um *self* não é simplesmente um produto de performance [atuação], mas é um produto do enquadre [alinhamento] das ações e performances das pessoas. [...] Embora a noção de ser ‘enquadrado’ implique a existência de uma realidade detrás da falsa construção, Goffman sugere que não há original atrás do enquadre. [...] [e] argumenta que a realidade contra a qual imputamos irreabilidade é em si mesma uma construção”.

⁸⁹ Destaco que Goffman não se refere a “uma” identidade, nem tampouco a uma identidade “real”, essencialista. O que ele pondera é que as pessoas podem apresentar discrepâncias entre aspectos de suas identidades, tanto o que ele denomina de “papeis conflitantes” (GOFFMAN, 2014, p. 156), quanto em termos do indivíduo que demonstra uma “aparência” de pessoa com atributos sociais diferentes dos que os que possui, por exemplo, “posa” de “rico”, mas não possui acesso aos bens materiais ou financeiros que alega.

Quando falamos de identidade, estamos, assim, nos referindo aos amálgamas construídos por cada indivíduo, durante suas interações sociais, no exercício de diferentes papéis, e a forma que cada um os experimentará.

Tardif e Lessard (2005, p. 281) consideram tanto essa construção subjetiva como a social para apresentar a “identidade” dos professores. Usam o termo *status*, e descrevem a identidade como um “construto modelado por múltiplas interações com outros atores educativos”. Nessa interação com outros indivíduos, dentro de uma instituição, os autores consideram que o “binômio ‘agente da organização e ator do cotidiano’ parece central para compreender a identidade dos professores” (ibidem, p. 281).

Assim, a questão que perpassa esta seção relaciona-se a como as professoras percebem sua identidade enquanto professoras a partir de sua experiência e atividade no CPIL, e que fatores interferem na forma pela qual essa identidade social – professora contratada do CPIL – uniu-se à sua biografia e é percebida numa visão de si – uma identidade do *self* particular.

Ao longo das entrevistas, as professoras trouxeram, em diversos excertos, uma visão sobre como “deve” ser um professor do CPIL, ou seja, que expectativas consideram que há em relação a um profissional reconhecido em sua competência pela escola, ou, qual seria “a identidade social” de um professor do CPIL

Foram, também, apresentados aspectos do que percebem compor sua identidade e como percebem que sua identidade foi sendo reconstruída a partir da passagem no CPIL, trazendo, de forma explícita, denunciativa, ou sutil, tensões e desafios para a construção de uma imagem positiva do *self*.

Nas seguintes sessões, analisarei então como as professoras se posicionam e se constroem na escola, a partir das percepções que têm sobre o “professor desejado” e as possibilidades que encontram.

5.3.1.

Ser professor do Colégio Pedro II: como as professoras contratadas constroem um “tipo ideal”

Durante as entrevistas, em vários momentos ora eu perguntava, ora as professoras falavam sobre o que consideravam que era esperado de um professor do CPIL, ou como ele deveria ser.

Reúno aqui essas definições para esboçar as percepções das professoras sobre como seria uma “identidade social” (e profissional) de um professor do CPII, algo que se assemelharia a um “tipo ideal”, proposto por Weber⁹⁰. O “tipo ideal” “simplifica e exagera deliberadamente a evidência”, “exagerar diferenças” é uma forma de auxiliar a adquirir clareza conceitual (SILLS, 1968, p. 499). Assim, o “professor” aqui descrito é um “tipo ideal”, entendido como “uma caricatura, em sentido não pejorativo, de uma pintura onde os traços mais característicos são deliberadamente exagerados” (MITCHEL, [198-], p. 486). Também entendo que esse “tipo ideal” é uma “bricolagem” de diversas representações, escolhidas ou construídas pelas professoras, dentre várias possíveis.

Então, afinal, como “deve ser” um professor do CPII?

Marta, uma das entrevistadas, define:

Marta (SCI): eu acho que poderia existir um tipo de [...] concurso interno pro professor contratado, né? Ele poderia ser, tipo, fazer um estágio probatório. Se aquele professor, ele fosse avaliado por toda a equipe, como um professor, competente, apto, em todos os sentidos, questão de presencial, de responsabilidade, de assiduidade, né [...]... seria uma [...] oportunidade de você conseguir formar um grupo [...] de trabalho bacana, porque você não perde as pessoas [...] que têm tudo a ver com a escola, com a filosofia da escola, com a proposta da escola, com o projeto político da escola.

Outras entrevistadas contribuíram com outras imagens sobre competência e alinhamento com a filosofia da escola: uma escola de tradição, mas não “tradicional” ou “conteudista” (Ligia, Aline, Alana). O foco do professor do CPII “é o aluno, o que a turma pode aprender” (Laura, Alana, Lígia), a “aprendizagem significativa” (mencionada por muitas), a preocupação com o aluno, que ultrapassa apenas o seu “desempenho”. Assim, é um professor que tem “um olhar muito amplo em cima da criança”, entende que avaliar é algo processual, de forma “esmiuçada”, “detalhada”, com “tanta riqueza e detalhe” quando se avalia por descritores (Vanessa, mas corroborada por Lígia, Ariane, Marta). Por outro lado, mesmo preocupado com a aprendizagem, há muitos conteúdos a serem ensinados, e por isso o professor precisa equilibrar a tensão entre o “quantitativo” (Diana, Joana) e a “qualidade”: ensinar de forma que o aluno pense, aprenda, construa um raciocínio (Diana, Melissa, Ignácio, Marta, Alana), “o professor é um mediador, a

⁹⁰ Esta seção inclui excertos já mencionado nas seções 5.1 e 5.3, que foram sintetizados.

gente tá aqui para trazer o saber, mas também para escutar o aluno, né, para a gente ter essa troca” (Aline). Destaco os excertos abaixo:

Joana (SCD): Aí eu fui fazendo o meu trabalho [...] no que que eu acredito e acho que... encaixou muito no que a instituição também acredita, [...] e procurava sempre, também, f-cumprir os prazos, né? e... mas sempre atendendo as necessidades dos alunos, porque às vezes nossos prazos são acelerados, [...] é o tal-o verbo como as crianças gostam de falar: “tem quer!” ((rindo)) e aí você ... vai ter que fazer aquele prazo, mas eu ficava preocupada não só em cumprir o prazo, mas como também dar pra eles uma aprendizagem efetiva, significativa [...]

Ligia (SCI): [A escola é] tradicional só de nome! É mega construtivista...

Aline (END): Eu vim com expectativas com relação à escola, que é uma escola que tem [...] muitos anos, tem uma tradição muito grande, todo mundo conhece.

Vanessa (TD): [...] porque não se espera para avaliar no momento que a criança está ali, no fim do período. Isso é feito ao longo do período. Então, assim, o olhar é muito amplo em cima da criança, a coisa dos descritores, é uma coisa que-apesar daquele mapão deixar a gente de cabelo em pé, né, você tem que ir e vir mil vezes[...] Mas, assim, foi um aprendizado.

O bom professor do CPEI precisa “ser crítico”, passar uma “vivência crítica” para o aluno (Ariane, Carolina, Vanessa), ele deixa a criança trazer sua “vivência de mundo” e o professor, através do “diálogo”, trabalha aquilo. Essa percepção do bom professor como alguém que se preocupa em ampliar sua própria visão de mundo, assim como a dos alunos, foi trazida pela maioria. É um professor que se preocupa com a formação acadêmica e ética do aluno, e o auxilia a conviver democraticamente com as diferenças (Vanessa, Marta, Lígia), e que respeite os outros, seja responsável (mencionado por muitos), deve tornar-se um “cidadão crítico” (Marta). É um professor que se preocupa em formar um “bom aluno” (Alana), com boa leitura e escrita (mencionado por praticamente todas), que medeia “as dificuldades de aprendizagem” (Ignácio, Alana, Ligia, Marta), preocupa-se em fazer que todos os alunos aprendam, desenvolvendo outras formas de ensinar e capaz de trabalhar com as diferentes equipes de apoio. Os excertos abaixo exemplificam várias dessas características:

Marta (SCI): [ter] afetividade mesmo, é você tocar o aluno... [...] valorizar aquilo que eles têm de bom, né? [...] cuidar daqueles que têm dificuldade, para que eles consigam superar essas dificuldades. É usar sempre uma linguagem que seja clara para eles [...] Você não tem que dar as respostas, eles têm que construir essas respostas. Então, ensinar mesmo a pensar, refletir sobre tudo, uma educação mesmo assim integral, global, do aluno. Que ele saia, ao final desse processo todo, um cidadão com uma cabeça, crítico, que reflita sobre as coisas, que sempre leia nas entrelinhas, que perceba, né, as coisas nessas sutilezas aí, das informações.

Ligia (SCD): [...] aqui [a gente] toca no assunto [polêmico] e as crianças acabam aprendendo e se acostumando com a democracia, que é onde você pode ter o seu pensamento, você não tem que pensar igual as pessoas, você precisa respeitar o pensamento do outro.

Além disso, o “professor tipo ideal” do CPII trabalha de forma colaborativa (Joana, Marta, Lígia, Ignácio, Laura, Melissa, Diana), preocupa-se em integrar os diferentes conteúdos em projetos interdisciplinares, e com as diferentes estratégias de ensino: uso de jogos, brincadeiras, recursos tecnológicos (como o “laranjão”, projetor multimídia integrado à lousa digital e computador), mencionado por Carolina, Lígia, Marta, Alana. Da mesma forma que esse professor deseja que o aluno domine os conteúdos, é um professor que deve “trabalhar da melhor forma”, “ouvir e aprender”, porque quer “fazer o melhor, fazer o certo” (Anita).

Alana (RI): Quais são as expectativas que eles esperam da gente? Eu acho que eles esperam que a gente tenha uma capacidade profissional de saber se relacionar com esse grupo plural que tem dentro da escola. Que a gente consiga trabalhar o objetivo principal da escola, que é ter um aluno bom, com leitura com escrita, que a gente consiga cativar o aluno, que tenha um aluno seja um aluno leitor, um aluno escritor, que agente consiga levar pro aluno que aprender é brincadeira, que a gente brinca o tempo todo com eles. A gente faz jogos e aí depois é que a gente vai entrar com o conceito e eles se remetem à brincadeira: “Ah, isso daí a gente brincou!”. Então eles têm essa expectativa: que a gente consiga ter esse jogo de cintura e leve a educação numa forma mais agradável!

Praticamente todas professoras mencionaram que o bom professor do CPII precisa estudar, “mesmo as contratadas também querem se esforçar para ser melhor”, consequência da “semente plantada” na escola, de “fazer um bom trabalho” (Ariane). Essa fala resume bem o que muitas outras professoras trazem: que é um professor que estuda, que “tem autonomia” (Laura). O professor “tipo ideal” do CPII tem titulação acadêmica, os “doutores” do CPII, segundo a expectativa de Carolina.

Carolina (RI): Eu nunca tinha pensado em fazer [concurso para professor], era aquilo: “os doutores do Pedro II vão me avaliar!”, era aquele medo, [...] a gente sabe que são pessoas muito capazes, mas nem todos são doutores ainda, mas a escola te dá oportunidades de chegar lá.

Ariane (SCD): [...] você vai aprendendo, são questões novas e eu fiquei muito à vontade, então lá, na sala de recursos, você tem livros, materiais que você pode estudar para você poder melhorar o seu trabalho. [...] você se sente responsável e quer fazer um bom trabalho, cada vez mais e melhor.

É, também, capaz de “ter uma capacidade profissional de saber se relacionar com esse grupo plural” (Alana, SCI), com essa “torre de Babel” de alunos (Joana). Esse saber se relacionar se desdobra em competências relacionais: ter boa convivência com os alunos (Alana, Lígia, Marta, Anita), mediar os conflitos em sala de aula (Ignácio e Lígia), boa convivência com os pais, de forma a torná-los colaboradores (mencionado por praticamente todas as professoras), afetar-se pelo aluno e por sua história, para o entender e ajudar melhor (Marta, Lígia, Alana, Ignácio); mas também por um relacionamento que, ao se afetar pelo aluno, se preocupe com a forma pela qual ele é capaz de aprender:

Aline (ENI): Porque aqui você tem várias realidades, né? E você tem que trabalhar com isso na sua sala de aula. Tem crianças que têm ótimas condições, toda estrutura em casa, e tem crianças que não têm. [...] Escola pública, né? É para isso. aí, eu ainda não tinha, como profissional, trabalhado assim, e eu tive que aprender.

O “professor tipo ideal”, ainda, também se manifesta politicamente. A maioria dessas professoras vivenciou momentos de greve, de assembleias, de ocupação da escola pelos alunos (nos *Campi II e III*). Mencionam ser importante participar de Reuniões Pedagógicas do *campus*, Colegiados e assembleias para ter uma ideia de “coletividade”, do “caleidoscópio” educacional que é o CPII (Ignácio, corroborado por Aline, Alana, Carolina, Vanessa, Melissa). Aline define bem:

Aline (ENI): a gente vê que os alunos lutam pela escola e que a gente como professor tem que ajudar e tem que lutar também. A gente não pode ficar parado, vendo tudo acontecer e não fazer nada. Eu acho que a principal lição que eu trouxe disso tudo foi essa.

É, portanto, um professor com um acento no “ator”, no binômio “agente/ator”.

E, finalmente, embora apenas a professora Melissa tenha trazido isso, o professor “tipo ideal” é de várias raças:

Melissa (RI): Então... é... deu uma ((risada)) uma enegrecida, porque a escola é... branca, né? Então a gente conseguiu trazer pra dentro da escola um grupo diferente de pessoas. Se você for ver a quantidade de professores NEGROS que existem dentro da escola hoje, em porcentagem, qual foi a trajetória desse professor pra poder chegar lá e do professor branco, então, quer dizer, tem várias pesquisas que podem ser feitas, sabe, eu acho que o... o Colégio Pedro II ele é um MUNDO que cada vez abre mais portas, pras pessoas, sabe?

Neste sentido, analiso a fala da professora Melissa como uma crítica sobre a importância de a escola ter um corpo docente de origens raciais, culturais, sociais, diverso e variado. Ressalto que, embora o sítio do Colégio tenha uma aba “CPII em Números”, só há informações sobre raça, renda familiar e local de moradia dos alunos. Há uma ausência desse tipo de informações referente aos servidores⁹¹.

E a gestão da escola, o que espera dos professores? Raquel, Orientadora Pedagógica, define o que ela, enquanto gestora, busca ao escolher professores na alocação: “uma vida funcional regular, uma relação respeitosa com as crianças, o manejo e o conhecimento técnico”, “essa pessoa tem uma competência técnica, um saber, o domínio do conhecimento”. Esse, para concluir, é um resumo do protótipo de um bom professor pela visão da gestão. Segundo Raquel, alinhar-se pedagógica, filosófica e politicamente já é “um sonho de consumo”.

Esse amálgama de características deixa entrever discursos presentes na sociedade sobre como deve ser um professor. Tardif (2013) simplifica as três principais visões que fundamentam o ensino moderno e o trabalho docente: a “idade da vocação”, a do “ofício” e da “profissão”. Ainda que Tedesco e Tenti Fanfani (2002, p. 4) utilizem outros termos, estes autores argentinos também se referem a três épocas distintas, mas cujas características permanecem em disputa na sociedade, em relação à definição “dominante” do ofício: “vocação-apostolado, trabalho assalariado e profissionalidade”.

Assim, a ideia de vocação relaciona-se à da entrega, da sacralidade do trabalho docente, relacionado também com a formação ético-moral dos alunos (TEDESCO; TENTI FANFANI, 2002, p. 4). Muito presente nas definições de Anita, essa visão do professor que forma, que molda, é herança desse elemento “vocacional” do trabalho docente.

Ao mesmo tempo, as professoras relatam a importância de um alinhamento com a instituição. O professor é membro de uma escola, insere-se em suas relações de trabalho, participa de movimentos sindicais. Essas são características do elemento trabalhador assalariado. Também está presente a imagem do professor-profissional. Segundo Tedesco e Tenti Fanfani (2002, p. 5), a profissionalidade “advém do fato de que o desempenho de sua atividade requer o domínio de competências racionais e técnicas que são exclusivas de seu ofício e

⁹¹ No Apêndice 10.7 há informações sobre as professoras entrevistadas.

que se aprendem em tempos e espaços determinados”, sendo que a autonomia é um componente clássico da definição de um profissional. Como esses autores afirmam (2002, p. 5), as representações de docentes “competem por hegemonia”, mas sempre na articulação destes três elementos.

Presente nas representações sobre o “professor tipo ideal” está a necessidade de o professor trabalhar coletivamente, inclusive com outros profissionais que atendem a alunos com dificuldades ou necessidades, exigências também sinalizadas por Tedesco e Tenti Fanfani (2002) e Tardif e Lessard (2005). A capacidade de trabalho em equipe e a divisão do trabalho pedagógico é consequência, segundo os autores argentinos, da transição de um “velho sistema centralizado” da escola burocrática para sistemas descentralizados que demandam a “autonomia” dos professores e “gestores”. Esta seria a “escola pós burocrática” (TEDESCO; TENTI FANFANI, 2002, p. 14). Tardif (2013, p. 560-561) e Ball (2001), porém, referem-se a essas mudanças como consequência da onda de reformas geradas pelo neoliberalismo e pela introdução da Nova Gestão Pública. Ainda assim, esse “profissional da escola pós-burocrática” pode ser reconhecido em parte das representações trazidas pelas professoras. Segundo Tedesco e Tenti Fanfani (2002, p. 14), “sua atividade é cada dia mais relacional e a polivalência, a capacidade de ter iniciativas e assumir responsabilidades, a avaliação, o trabalho em equipe, a comunicação, a resolução de conflitos, etc. se convertem em competências estratégicas que definem seu novo papel profissional”.

A necessidade de boa relação com os alunos, de diferentes classes sociais, com diferentes necessidades, e introduzi-los em discussões críticas, equilibrando autoridade e afeto, também se faz presente nas representações. Tedesco e Tenti Fafani (2002) e Tardif e Lessard (2005) afirmam que a autoridade docente não é mais garantida pelo *status* de professor, mas cabe a cada docente “construir sua legitimidade entre os jovens e adolescentes” (TEDESCO; TENTI FANFANI, 2002, p. 12).

As representações trazidas sobre um professor do CPII tangenciam uma visão do professor como “analista simbólico”. São docentes capazes de “identificar, definir e resolver problemas novos e cujo capital cultural se baseia em quatro habilidades básicas: abstração, pensamento sistêmico, experimentação e colaboração”, distantes, portanto, da “maioria dos professores”, encarregados de “tarefas simples e repetitivas”, “supervisionados de perto”, com pouca formação

(TEDESCO; TENTI FANFANI, 2002, p. 16). Segundo Mancebo e Franco, a partir da políticas neoliberais, ocorre uma flexibilização do trabalho docente que

aprofunda um mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis (MANCEBO; FRANCO, 2003, p. 193⁹² *apud* MANCEBO, 2007, p. 407-8).

As representações trazidas pelas entrevistadas referem-se a expectativas que acham que o CPII tem em relação a um bom professor. A história imperial e republicana da escola se faz presente nos discursos das professoras, quando afirmam que “é uma escola de tradição” (Lígia, Aline, Alana), de “qualidade” (Marta, Alana, Aline, Vanessa, Isadora, Joana) que “todo mundo conhece” (Aline), que se conhece nos livros de História de Educação (Ignácio e Anita).

5.3.2.

Do “tipo ideal” à diferença

Por outro lado, faz parte da própria *situação* do professor “tipo ideal” a “permanência”, bem colocada por Marta, quando menciona que “aproveitar os contratados” é uma “oportunidade de formar um grupo de trabalho bacana”. Para a equipe se formar, é preciso *permanência*. Assim, uma característica do professor do CPII que não foi mencionada, associada ao ser “bom professor”, entretanto, é situação de ser *efetivo*.

A questão que discuto, então, é: essa característica, ser *efetivo*, é importante para a escola, no ponto de vista de quem está *contratada*? Que diferenças aparecem? Como elas influenciam a identidade social, pessoal e *do self* dessas professoras?

Em relação à identidade social das professoras, há diferenças legais, burocráticas, que posicionam essas professoras de forma diferente das efetivas na escola, diferenças estas já apresentadas no Capítulo 4.

As professoras sabem da temporalidade de sua permanência enquanto servidoras. Como afirma Anita: “eu já sabia que era assim, que era um contrato, e

⁹² MANCEBO, Deise; FRANCO, Maria Estela del .P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 191-204.

que um dia eu teria que fazer a despedida, né?”. Sabem que não tem outras garantias além de um contrato – precário – de trabalho, porém, outras diferenças só são percebidas ao longo da sua biografia profissional na escola, conforme vivenciam a diferença de direitos:

Ignácio (HI): [...] você chegou como contratado, chegou como efetivo, são duas condições diferentes, [...] é o que temos pra agora, e já que temos essa condição de contratados ... eu diria que garantia dessas condições básicas de trabalho, iguais, no mínimo, né?

Alana (RI): Todo mundo aderiu à greve! Inclusive os contratos e eu ainda tô, mas a gente fica assim meio que apreensivo, porque de certa forma a gente tem uma questão diferente, né? O efetivo, se cortar o ponto, a gente corta e volta a trabalhar e o contrato? E se encerrarem o contrato da gente por conta da greve?

As professoras registraram, especialmente, a percepção de uma injustiça em relação a diferença de direitos trabalhistas, a diferença da carga horária e sua distribuição (entre ensino, pesquisa, extensão), possível para efetivas e limitadas a elas, o que se traduz na “obrigatoriedade” de permanência física na escola maior. Também registram a diferença quanto à insegurança advinda do contrato, em relação à greve, por exemplo⁹³.

Essas são, na verdade, desigualdades, para usar a diferenciação feita por José Barros (2016, p. 10):

[...] *igualdade* opõe-se à *diferença*, mas, por outro lado, contradita-se com *desigualdade*. [...] Quando se considera o par “igualdade x diferente” [...] tem-se em vista algo da ordem das essências: uma coisa ou *é* igual a outra [...] ou então dela difere [...]. A oposição entre igualdade e diferença [...] é da ordem dos “contrários” (de duas coisas que se opõem). Já o contraste entre *igualdade* e *desigualdade* refere-se quase sempre não a um aspecto “essencial”, mas sim a uma “circunstância” associada a uma forma de tratamento [...] Tratam-se de dois ou mais indivíduos com igualdade ou desigualdade relativamente a algum aspecto ou direito, conforme sejam concedidos mais privilégios ou restrições a um e a outro. [...] Distintamente da oposição por “contrariedade” que se estabelece entre igualdade e diferença, a oposição entre igualdade e desigualdade é da ordem das “contradições”. Bem-entendido, as contradições são sempre circunstanciais, enquanto os contrários opõem-se ao nível das essências. As contradições são geradas no interior de um processo, têm uma história, aparecem em determinado momento ou situação. (BARROS, J., 2016, p. 10, grifos do autor).

Assim, reiterando, as desigualdades de condições dos professores contratados são desigualdade de condições, relacionadas ao poder, ao

⁹³ Registro do Diário de Campo, no dia 26 de outubro de 2016: “participei de uma reunião entre a Direção de RI e as professoras. A Direção fez questão de “tranquilizar” as professoras em contrato que não havia tratamento diferenciado quanto à greve entre efetivas e contratadas”. Na entrevista

estabelecimento de mais ou menos direitos de um grupo em relação a outro, e são históricas. Se nos primórdios do CPEI já havia professores contratados (os suplementares ou extranuméricos, conforme Soares, 2014), a desigualdade atual se “legítima” na Constituição de 1988, seguida pela Lei nº 8.112/1990, cujo Título VII, que falava sobre a contratação temporária foi substituído e regulamentado pela Lei nº 8.745/1993, que normatiza a contratação por contrato temporário em situação de interesse público prevista na Constituição de 1988.

Essas desigualdades de direitos podem ser vistas como mais justas, ou injustas, dependendo de quem e a partir de que prisma se olha para elas, como afirma Dubet (2014). Um grupo argumentará que a diferença é justa, consequência do *mérito*, porque passou no concurso e, portanto, tem seus direitos garantidos. Outro grupo argumentará que a diferença é injusta porque rompe o preceito da igualdade. O objetivo da tese não é definir a justiça ou injustiça, mas refletir sobre como isto interfere no trabalho, na identidade dessas professoras.

Então, já, de início, essas professoras se afastam do “tipo ideal” por uma situação de desigualdade primordial. Tem outro estatuto. São *contratadas*.

Isso, como afirma Ignácio, “é o que temos para hoje. Está dado”. Mas, por outro lado, a partir dessa situação dada, elas, professoras que *estão* em contrato, percebem outras situações de contradição? Ou diferenças?

As professoras trouxeram a percepção de certa diferença entre professor *contratado* e professor *efetivo*. Em várias entrevistas, apareceram afirmações como:

Joana (SCD): E fora que, o que também falam do lado de fora: “Contratado é um, efetivo é outro! O tratamento entre o contratado e o efetivo é diferente!”

Aline (END): E aí “vai vir uma contratada também ou vai vir uma concursada?” Tem essa fala [dos pais] também: “Como é que essa contratada vai ser, né?”

Melissa (RI): eu tenho até alguns colegas que falam assim: “Nossa, mas você não é efetiva, pensei que você fosse efetiva!”

Vanessa (TI): E aí, tipo, eu tava tão integrada com a equipe que teve gente que falou: “Ué!!! mas como assim, você não é efetiva?”

Com isso, argumento que, para a professora contratada mostrar-se competente, boa professora, precisa superar preconceitos, relacionados à sua

com Pedro, membro da Alta Gestão, ele afirma que, por orientação do sindicato (SINDISCOPE), a

identidade social: não só uma desigualdade de condição (ter outro tipo de vínculo empregatício), mas também uma expectativa simbólica de diferença.

Barros afirma que, historicamente, ocorreram *deslocamentos* entre desigualdade e diferenças e vice-versa⁹⁴. José Barros (2016, p. 48) afirma que estes deslocamentos podem resultar em “opressão e dominação”:

o escravo dos tempos antigos e coloniais – o ser humano que mais violentamente foi submetido a um processo de radical desigualdade em relação à sua natureza humana e a seus direitos sociais – passará a ser visto em vários sistemas como um *desigual diferente*, até se tornar pura *diferença* como se escravo tivesse nascido, ou como se tivesse nascido para ser escravo (BARROS, J., 2016, p. 49, grifos nossos)

Argumento que as expectativas e percepções trazidas pelas professoras entrevistadas demonstram um deslocamento: da desigualdade para a diferença. As desigualdades, o *estar* contratada, naturalizam-se em expectativas de diferenças, elas passam a *ser* contratadas, parodiando Barros, como se contratadas nascessem, como se a escola sempre tivesse professores em situação de desigualdade. Destaco alguns termos trazidos por elas: “Contratado é um, efetivo é outro!”, “Nossa, mas você não é efetiva, pensei que você *fosse* efetiva!”, e acrescento esse excerto:

Joana (SCI): “Ah, esse grupo *é* grupo *de contratados*”, já escutei isso! E eu já-eu falava, eu pontuava: “Eu *sou* contratada! Você tá falando de uma pessoa também que você entrou igual a mim!” “Ah, não, mas você *é diferente*!”

Os verbos utilizados referem-se a uma qualidade, a algo que se tem, se *é*: se *é* contratado, e não se *está* contratado, se *é diferente*. Argumento, porém, que *contratado e efetivo são circunstâncias, e não qualidades* ligadas à “essência” das professoras. Entretanto, os excertos acima revelam um deslocamento da desigualdade de circunstância em uma diferença simbólica.

A isto, pode-se usar também o conceito de estigma, de Goffman:

[U]m indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma [...]. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de *normais*. (GOFFMAN, 1988 [1963], p. 14)

Considerando as representações de “tipo ideal” de professor, nas próximas subseções apresentarei e analisarei como as professoras apresentam sua percepção

escola dispensa a professores contratados o tratamento e condições dispensados aos efetivos.

⁹⁴ Para maiores informações, consultar BARROS, J., 2016, p. 40-53

de identidade a partir da passagem no CPII e em que medida revelam lidar com essa desigualdade diferente em relação à sua construção identitária. Parafraseando Goffman (1988, p. 43): como as professoras, enquanto indivíduos que “se tornam estigmatizados numa fase avançada da vida” experimentam e constroem sua identidade de *self*, ou seja, “o que o indivíduo pode experimentar a respeito do estigma e da manipulação” (GOFFMAN, 1988, p. 117). Em outras palavras: como as professoras negociam suas representações sobre como acham que devem ser as representações de “ser um bom professor” e as possibilidades de ocupar este “lugar” estando contratadas.

5.3.3.

Construindo novas percepções de si: integrante de um “corpo docente qualificado” (Ignácio)

Reconsideremos situações trazidas por algumas das entrevistadas. Uma parte delas relata que, antes de seu ingresso no CPII, havia considerado abandonar a profissão. Sentiam-se infelizes, insatisfeitas, em um “subemprego” que não as satisfazia. “Agradar” a pais e “donos” de escolas particulares, empresários, teve efeitos deletérios para suas identidades docentes. Suas percepções do “ser” professora eram negativas. Para algumas, a percepção de seu *self* encontrava-se “deteriorada” por questões contextuais: falta de estrutura e de materiais para realizar seu trabalho (Ignácio, Carolina, Fabiana, Alana), contexto da comunidade escolar que interferiam sobre o que elas consideravam um bom trabalho – na escola particular, “cumprir o livro de 500 páginas” porque o pai comprou (Alana, Lígia), “agradar” ao pai (Aline, Diana), e, na escola pública, não contar com os pais (Fabiana), não ter tempo de planejamento e reflexão coletiva (Carolina, Ignácio).

Para muitas, vivências anteriores e/ou simultâneas ao contrato se aproximam de situações de precarização do ensino: condições de trabalho precárias, baixos salários, frágeis relações entre gestores e professores, pais e professores, intensificação do trabalho – em casa e na escola. Como afirmaram Aline, Lígia, Alana, sentiam-se “cumprindo ordens”. Parodiando Dubet (2014, p. 49), foram “tratados como cachorros”. Mais do que a perda de um *status* como professoras, como já relatei, algumas dessas professoras viveram situações em que

experimentaram o desprezo, sendo tratadas de forma indigna a um ser humano. Lígia o expressou muito bem, no excerto do item 5.2.1, quando manifesta sua surpresa com a gentileza da coordenação. Essas situações contribuíram, portanto, para uma deterioração da imagem de si:

Diana: [Falando que os pais entravam em sua sala na escola particular]. Gente, não dá. Aí você se sente coagido. Você acaba cedendo muito. E nessa que você cede, você perde a sua personalidade e aí o pai sente que você perdeu a personalidade. Quanto mais você cede, MAIS questões eles vão te indagando, surgindo e aí você entra num descontrole que vai ser levada pela maré.

Um segundo grupo - que inclui o primeiro em alguns momentos – é o de professoras que expressaram a precariedade profissional no nível do que consideram realizar um “bom trabalho”, um trabalho “bem feito” (LANTHEAUME, 2006). Como mencionaram algumas, nas escolas onde passaram ficava difícil considerar o aprendizado dos alunos e suas necessidades (Alana e Joana. item 5.1.5, Ligia, item 5.2.2). E para fazer um bom trabalho, as professoras precisavam de uma autonomia que não tinham:

Diana (RI) Aí eu vim pra cá. Assim, eu vi UM OUTRO MUNDO de valorização do professor. Assim, sempre estão te elogiando. Valorizando o seu trabalho. Lá não: “É obrigação sua fazer perfeito. Obrigação sua trazer algo bom. [...] Então, você pode ESTAR CERTA, NÃO ADIANTA que na verdade o pai é que vai ter a última palavra.

Retomando Ball (2002), as novas tecnologias da educação, a performatividade, e a visão de escola como uma empresa e da educação como um produto, do aluno e do pai como clientes, mudaram a percepção das professoras sobre si e o seu trabalho.

É difícil trabalhar e se realizar na profissão quando os parâmetros do que é “um bom trabalho” deixam de ser regidos por princípios éticos, morais e educacionais orientados aos fins de uma educação com a qual os professores se alinham. Ball assim apresenta o conceito de profissionalismo, antes e depois da reforma educacional na Inglaterra:

Sustento que o profissionalismo, como uma categoria pré-reforma, baseia-se, ao menos em parte [...], em uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho [...] baseia-se na reflexão moral – na tentativa de organizar a prática mediante a tomada da decisão “correta” em um panorama moral que dá espaço para a incerteza moral e para a utilização de “conhecimento moral” [...] o profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva, e as tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura

dominada pela racionalidade técnica tornam esse termo sem sentido[...] vou me referir ao profissional pré-reforma – como um autêntico profissional. Autenticidade esta que tem como base o valor da reflexão e a constante possibilidade de indecisão (BALL, 2005, p. 541).

As identidades construídas pelas professoras entrevistadas em experiências anteriores contrastadas com sua experiência no CPEI – mesmo que “estando contratadas” têm o seu acento no *agente* das instituições, agentes esses que devem seguir regulamentos, atender a expectativas e padrões gerados por outros: pais, gestores, coordenadores, secretarias... Muitas professoras revelam se perceber “empregadas”, no sentido de “servir” a pais, a alunos, a diretores ... sendo mal tratadas (Lígia, RI), sem espaço para criticar, para pensar (Aline), para exercer sua “criatividade” (Diana, RI). Essas professoras revelam a “fragilização do *status* docente” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 283). Por outro lado, ao não abrir mão de princípios, práticas que lhes são caros, essas professoras revelaram-se como “malabaristas profissionais, tentando atender a várias exigências” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 284). Por fim, muitas adoeceram, física e emocionalmente. Suas identidades – sociais, pessoais e *self* – construídas nestas condições, não revelavam uma boa imagem de si.

Tedesco e Tenti Fanfani (2002, p. 16) também auxiliam nesta reflexão. Quando afirmam que a complexidade da tarefa docente aumenta e que ocorre, na América do Sul, “uma polarização e heterogeneização do campo docente”, entre os professores “analistas simbólicos” e professores mal pagos, com menor formação, realizando tarefas repetitivas, controlados, com pouca autonomia, pode-se relacionar estas afirmações aos relatos de experiência precarizante das professoras. Segundo os autores (2002, p. 20), a “complexidade, ao contrário do que supõem muitos enfoques, também existe em situações de pobreza e subdesenvolvimento. Nestas situações, o único pobre é a disponibilidade de recursos, porém não a complexidade da realidade”. Assim, os professores em escolas/redes com menos recursos, sem estrutura, não deixam de vivenciar realidades complexas, mas precisam enfrentá-las sozinhos, com pouco ou nenhum apoio de equipes, sem trabalho colaborativo, o que contribui para seu adoecimento e a perda de uma imagem de si positiva. Segundo os autores, a maioria das escolas não teve condições de viver uma adequada transição entre a burocracia e pós-burocracia, estando no que eles denominam de “burocracia degradada”, que vive

“todos os efeitos do empobrecimento de recursos, deslegitimação e confusão normativa, conflitos crescentes entre os membros da comunidade escolar”, que contribuem pra “degradar as condições de trabalho docente” (TEDESCO; TENTI FANFANI, 2002, p. 14).

A entrada no CPII traz a possibilidade, para esses docentes, de viverem a docência de outra forma, e de “re”construírem suas identidades dentro de uma coletividade, experimentando a “proteção” conferida pela instituição, na relação com os pais, que ocupam o lugar de “parceiros” na educação das crianças, e não de “clientes”; e na reconstrução de um *status* no meio de “um corpo docente qualificado” (Ignácio, HI). A entrada no CPII, em parte, as ajuda a rever e reconstruir sua identidade social, pessoal e seu *self* enquanto professoras, profissionais. Sua situação anterior era tão precária que, mesmo entrando em um contrato precário, ainda tiveram ganhos para a construção de uma identidade social, pessoal e do *self* em relação a outros lugares e situações.

Ainda assim, a vivência de estar contratada traz algumas tensões para essa construção, tensões que variaram para as professoras e com as quais elas lidaram de diferentes formas.

5.3.4.

Aproximar-se do “tipo ideal”: “- Tem contrato que a gente reza pra não terminar e você é uma delas” (Joana)

Durante as entrevistas, e como já apresentamos anteriormente, em diversos momentos as professoras mostraram seu desejo de se sentir pertencendo à escola, e de tornar o temporário permanente. Como afirmam Ignácio e Vanessa:

Ignácio (RI): Isso! Os mais próximos eles querem continuar no colégio! Tanto que eles estavam na mesma sala prestando prova! Rsss [...] Nos encontramos todos! Entrava um, dava tchauzinho, daqui a pouco entrava outro, rsss, entendeu?

Vanessa (TI): O meu objetivo maior desde que eu entrei como contrato é: eu quero ser efetiva nessa escola, eu quero viver para sempre ali trabalhando.

Da mesma forma, todas as outras professoras entrevistadas prestaram concurso para efetivo em algum momento. Alana chega a sugerir um “contrato efetivo e permanente”, ou seja, antes uma identidade-situação estavelmente precária, uma desigualdade diferente estável, do que não estar na escola, não se sentir, ainda que parcialmente, fazendo parte.

Apesar da precarização objetiva das relações de contrato, as professoras buscaram, durante as entrevistas, sustentar uma “normalidade” em sua identidade e mostrar como sustentaram sua competência durante a permanência na escola. Algumas estratégias mais utilizadas serão apresentadas a seguir.

Uma das formas de se “mostrar normal”, ou seja, de se aproximar do “tipo ideal” apresentado por elas mesmas aparecem em falas já apresentadas em excertos do item 5.3.1, exemplificado abaixo:

Vanessa (TI): E aí, tipo, eu tava tão INTEGRADA com a equipe que as pessoas diz-teve gente que falou: “Ué!!! MAS COMO ASSSIM, você não é efetiva?” Muito engraçado isso, né, mas éé’, não, não tive o menooor [problema]!

Joana (CSI): aí a H. ((coordenadora)) me falou... o que era? Achei tão engraçado vindo dela ... ééé... agora não vou me lembrar! Ah! “Tem contrato que a gente reza pra não terminar e você é uma delas” ((rindo)) Ah! Achei isso ... tão bacana, falei: “Obrigada!”

Assim, as professoras narram que seus pares a viam como “não parecendo contratada”, estando, assim, perfeitamente “ajustada” (GOFFMAN, 1988, p. 113) a seu papel na escola.

Outra estratégia foi a apresentação de si, em sua identidade social, nas entrevistas, como uma “professora competente”, capaz de corresponder à “excelência” do CPII. Essa estratégia foi utilizada por Alana, Diana, Gabriela, Joana, e Vanessa. Alana reforça essa competência trazendo uma “fala” de uma “chefa” durante seu segundo processo seletivo:

Alana (RI): Ela [a chefe] olhou pra mim e falou: “eu te conheço?!” E eu fiquei feliz porque ela lembrou de mim de São Cristóvão! ((Rsss)) Eu falei: “Poxa! Ela é chefe, ela tá lembrando de mim, que bom, né? Eu fiz um bom trabalho!”

No caso de Joana, a “fala” de uma colega é trazida como recurso para mostrar sua competência:

Joana (SCI): [...] como agora: “Ah, vão tirar de turma as contratadas que tão terminando agora pra poder botar outra logo no lugar”! Eu fiquei esperando e falei: “Não me tiraram” “[...] uma professora falou: “Mas também, você, nem tirariam!... porque você dá conta... de tudo.” ((tom falseado, meio jocoso)) [...] “Isso aí”- eu falei - “eu não concordo!”⁹⁵

⁹⁵ Destaco que, ao trazer seu diálogo com a colega, Joana procura, ao mesmo tempo em que ressalta sua qualidade, trazer certo tom de modéstia (GOFFMAN, 2011, p. 107) importante para a interação social.

Essa competência inclui um acento maior no “ator” e não no “agente” da instituição (TARDIF; LESSARD, 2005) em suas representações de si, fato que, inclusive, é reportado como tendo trazido dificuldades a essas professoras ora com algumas coordenações, como viveram Ignácio, Diana e Carolina, ora com colegas.

Carolina (RI): Tem contratos que querem participar mais, e tem contratos que querem só mesmo tá ali pra executar o trabalho. Eu sempre fiquei mais aberta a estar propondo ideias.

Diana relata que foi mais fácil trabalhar somente com efetivas:

Diana (RI): Trabalhar com os efetivos pra mim foi melhor. [...] E no ano passado não foi. Só tinha contrato. [...] como eu era contrato, também tava no mesmo barco do que elas, quando você dava uma ideia: “Ah, não vem com essas ideias suas da X., não sei o que, não sei que!”. Então tinha essa questão que foi um pouco truncada.

Também fez parte, nessa representação da competência via autoria, uma colaboração e disponibilidade para trabalhar com os colegas, presente em todas as entrevistas, e exemplificada no excerto abaixo:

Joana (SCI): Eu gosto, eu, eu preciso participar, preciso compartilhar com os outros, preciso ouvir, eu preciso falar algumas coisas: “que que você acha disso? Vamos fazer assim!” Então, eu só sei trabalhar assim, eu não sei trabalhar individualmente.

Apresentar sua competência e valor através de falas de reconhecimento de pais e alunos é outra possibilidade de se mostrar uma professora “boa”. Joana disse que os alunos falaram: “vamos te trancar no banheiro” para que não fosse embora. Outros relatos foram trazidos por outras nove professoras, selecionei os excertos abaixo:

Alana (RI): [Eu acho] que o que vai avaliar a gente é o que o aluno tá retendo, o que o aluno tá avaliando, o retorno que a gente tem dos responsáveis desses alunos.

Marta (SCI): Eu-eu falo a linguagem deles, eu brinco na aula. Eles fizeram um portfólio para mim! Com foto, com mil cartas, né? E me descrevendo exatamente como eu sou, que sou alegre, maluquinha. Que às vezes eu sou brava, mas sou muito legal, que eu sou divertida e que eu ensino de uma forma diferente. Então assim, isso te deixa ...feliz, porque você vê que conseguiu chegar lá dentro, né, do coração e tocar, realmente, né?

A identificação com o trabalho e a proposta do Colégio de tal forma que ele se “funde” à sua identidade, “você se torna CPII”, é uma forma também utilizada

por quatro professoras (Alana, Carolina, Joana e Vanessa) para mostrar o quanto se apresentam como “integradas” à escola:

Alana (RI): e é difícil da gente tirar das nossas raízes porque é algo que você acaba absorvendo, algo BOM que você absorve. Então... é difícil, você sair do Pedro II ((rindo)) e o Pedro II não sai de você!!

Carolina (RI): [...]eu tenho muito orgulho hoje de dizer que eu faço parte do Pedro II ... eeee uma escola que me ajudou muito.

5.3.5.

Quando “ser solícita” é importante: os limites impostos à sua identidade

Por outro lado, no “binômio ‘agente da organização e ator do cotidiano’” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 281) as professoras também revelam, em alguns momentos, que há um limite para a agência delas na instituição, enquanto contratadas. Sua “identidade social real”, então, se afasta de uma “identidade social virtual” de professora. Há limites para sua autoria e autonomia, e o que acreditam ser o desejado para sua circunstância de contratada, que afeta o como podem se posicionar no campo, como se o “tipo ideal professor contratado” fosse diferente:

Laura (SCI): Eu procuro sempre ser uma pessoa muito adaptável, também, sabe? Eu até tava conversando com um amigo que ele foi despedido do trabalho porque ele fez lá uma escolha, e eu sempre falo: “Ué...” Aí ele... Aí, a gente tava falando do patrão, aí eu falei assim: “Eu não acho que o patrão tá errado, ele colocou o que ele queria, você não fez... questão de escolha!”

Alana (RI): Teve até uma situação que eu saí de lá [da escola], cheguei em casa e eles me-pediram pra eu retornar.... E eles: “Nossa, rapidão”. [...] E eu fiquei preocupada porque era uma mãe de um aluno que queria que eu atendesse. Então eu sou sempre sou muito solícita à escola!

Essa solicitude e adaptabilidade também foram externadas por Ariane e Laura, que foram solicitadas, pela Direção, a mudar de turno. Laura afirma que o fez porque “gosta de ajudar”, mas Ariane, além deste motivo, destaca:

Ariane (SCI): [...] eu falei: “por mais que a escola ééé senta, conversa, tem um diálogo e tem uma comunicação... mas eu sou contratada. “Eu não vou aceitar hoje, aí, tudo bem, eu fico na minha sala lá, mas, e daqui a um tempo, quando tiver que renovar o contrato?” - eu fiquei pensando nisso- “Será que vão renovar o meu contrato?” houve essa preocupação.

Ignácio destaca que teve diferenças pedagógicas com sua coordenadora e relata ter recuado, desistido de fazer suas apostilas, ou, no caso do horário, ter desistido de lutar por uma carga horária de permanência na escola igual a de efetivos por querer “evitar celeumas”, por querer voltar a escola como efetivo. Aqui, “pesou” o poder na relação entre ele, contratado x a coordenadora, efetiva, e seu recuo também permite, assim como no caso das demais, deixar entrever como as professoras percebem que sua “identidade social” é vista: a ideia de que “criar caso” não é algo desejado pela instituição, não é bom para a “face”, para a fachada que sustentam de professor.

Essa adaptabilidade tem várias gradações: de atitudes mais servis a recuos em posições pedagógicas, esses atos de concessão (ceder à mudança de turno, de horário, ou de atividade) podem ser interpretados como “estratégias” no jogo de poder, o importante aqui é que revelam, em parte, que essas professoras percebem que não há um espaço institucional para uma “identidade social real” igual à “identidade social real” de professores efetivos. Precisa-se de um certo grau de servilidade, de adaptabilidade. Como afirma Goffman:

E quanto à sociedade, se a pessoa estiver disposta a estar sujeita a um controle social informal – se ela estiver disposta a descobrir, a partir de dicas e olhadelas e pistas cuidadosas qual é o seu lugar, e mantiver esse lugar – então não haverá nenhuma objeção a que ela mobilize esse lugar do jeito que quiser [...]. Ela coopera para salvar sua fachada [face], descobrindo que há muito a ganhar sem nada arriscar. (GOFFMAN, 2011, p. 49-50).

5.3.6. A vivência da desigualdade diferente: “a gente não tem voz” (Fabiana)

Segundo Tardif e Lessard (2005), hoje em dia cada vez mais a identidade é um processo de construção realizado por cada professor, que precisa dar sentido a suas experiências e a seu trabalho, no seio de cada escola em que trabalham. Apesar de as professoras se perceberem como “contratos felizes” (Vanessa, Marta, Joana) e se apresentarem com uma “identidade de *self*” positiva, houve professoras que relataram momentos de desconforto e em que se sentiram muito diferentes.

Em sua maioria, no trabalho com seus pares, as professoras ratificaram “não sentir qualquer diferença”. Registram, também, que tinham espaço para falar, tirar dúvidas, aprender. Por vezes, surgiram situações de desconforto.

Algumas “ameaças à face” foram relatadas como algo mais particular, outras situações foram trazidas por um grupo maior de professoras.

Alana trouxe uma situação que viveu de extremo desconforto:

Alana (RI): E em São Cristóvão eu senti uma diferença pela brincadeira de algumas (p) efetivas quando eu cheguei na escola. Que elas tratavam com-com um apelido que eu não gostava! [...] “Você é professora prostituta⁹⁶? Porque cada hora tá numa sala, cada hora tá numa turma!” ((falseando a voz)) E assim, foi algo que me chocou e eu fiquei triste! Na época. Depois passou! Porque a gente vê assim que a gente tem mais pessoas legais dentro da instituição do que essas que são pontuais e aí a gente simplesmente descarta um tipo de comentário como esse! [...] na época alguém chegou a revidar porque foi algo que me pegou tão de surpresa que eu não sabia nem como dar resposta!

A situação relatada pode ser vista, no vocabulário do constrangimento de Goffman (2011, p. 100), como “uma introdução repentina de evento perturbador”, que ameaça o “eu projetado”. A situação foi tão inesperada e repentina, que Alana não encontrou resposta, o que serve como exemplo para esta situação descrita por Goffman (2011, p. 100): “um indivíduo completamente alvoroçado é alguém que não consegue, no momento, mobilizar seus recursos musculares e intelectuais para a tarefa diante de si, ainda que deseje fazê-lo”.

Por que este relato é importante? Goffman (2011, p. 102) afirma que “[c]omo o indivíduo não gosta de se sentir ou parecer constrangido, pessoas de bom tato evitarão colocá-lo nessa posição”. Por outro lado, o constrangimento aqui surge pela ameaça total à face de um eu projetado, indicando uma relação entre o ato de substituir e a prostituta que muda de cliente o tempo todo, relacionando-o à professora contratada, de forma extremamente pejorativa, desrespeitosa, e, portanto, incompatível com o “eu projetado” de professora. A ameaça foi tão intensa que os outros participantes da interação social teriam atuado e tomado “atitudes reparadoras à face” de Alana.

Entretanto, esse relato foi único, enquanto “evento perturbador”. Em sua maioria, situações de ameaça à face das professoras não foram vividas de forma

⁹⁶ Observação: professoras contratadas podem ser substitutas ou temporárias na forma legal. A ocupação de substituição – de substituir professoras ausentes no dia – pode ser feita tanto por professoras em contrato como por efetivas. Entretanto, essa forma de se referir, grosseira e ameaçadora à face, é “impensável” na relação com um “igual”.

tão clara e intensa. Ariane é uma professoras que relata dificuldades na construção positiva de uma identidade do *self* ao longo de sua atividade na escola, como se verá a seguir.

Assim como outras professoras, ela não permaneceu sempre na mesma atividade. Ficou três períodos letivos no CPII, pois entrou no meio do ano. Em seu primeiro ano, foi professora de 4º ano, terminando um ano que já estava em andamento. No segundo ano letivo, inicia como professora do 3º ano, e a escola solicita uma troca de turno e série, para o 5º ano. No último ano de contrato, continuou com o 5º, precisou ser operada, foi designada para “substituição” e, depois, foi para o Napne, núcleo que atende a alunos com necessidades específicas.

Ariane relata que, ao final de do primeiro ano, foi avaliada como uma professora que “tinha dificuldades, mas que era muito esforçada”. Ela comenta que teve uma ótima relação com a Orientadora Pedagógica do 4º ano, cuja organização a auxiliou a ser sentir segura, sentia-se à vontade com a colega que dividia as disciplinas com ela no 4º ano, e a “orientação de corredor”, para recordar as palavras de Raquel (Orientadora Pedagógica), ocorria sem problemas. Com as colegas do 4º ano, Ariane pode vivenciar a situação descrita por Goffman (1988, p. 61): “A aproximação e o contato mais íntimo propiciam que a estereotipia seja superada: simpatia, compreensão e avaliação realística de qualidade pessoais”.

Entretanto, sua experiência no 5º ano não foi boa:

Ariane (SCI): [...] houve já uma diferença muito grande do quinto para o quarto ano[...].não por conta das professoras, [...] já tinham ANOS de quinto ano... né? Então quando você ia conversar... [...] as ideias praticamente de uma já estavam ligadas com a outra colega, então você, você não tinha como opinar e [...] EU SENTIA que tava um pouco fora do contexto.

Raquel (Orientadora Pedagógica) já havia afirmado que “as pessoas são diagnosticadas e rotuladas muito rapidamente” no Colégio. A hipótese que levanto é a de que as dificuldades enfrentadas por Ariane foram percebidas por ela durante contato com as colegas do 5º ano. A professora Ariane não encontrou, em sua percepção, colegas que fossem simpáticas e se solidarizassem com sua necessidade. A autonomia era “esperada” nesse contexto. Com as colegas do 5º

ano, a proximidade não lhe propiciou compreensão, simpatia e a parceria.

Segundo Ariane:

Ariane (SCI): [...] teve um tempo que eu já também comecei assim a não me sentir à vontade, quando chegava nas questões das provas [...] Porque elas já tinham mais experiências.... Então tinha o momento que elas deixava para mim fazer também. Aí era o momento da minha ideia, mas como eu não tinha experiência, eu planejava de uma maneira e quando eu chegava lá, não era o objetivo que o pessoal queria. Então, aquilo eu já fui me sentindo... diminuída.

Aqui, é importante a ressalva feita por Goffman (1988, p. 98), de que “[o] controle social da informação sobre identidade tem um significado especial nas relações. [...] [Q]uanto mais tempo um indivíduo passa com outro, mas chance haverá de que este adquira sobre o primeiro informações que o desacreditam”.

Essas situações relatadas por Ariane relacionam-se ao que Goffman (2011, p. 100) fala de uma “situação desconfortável ou desagradável”, mas não de um incidente. São situações em que o indivíduo percebe que, apesar de se sentir “normal”, o grupo lhe mostra que não é, e ela foi ficando *insegura quanto à forma que será identificada e recebida* (GOFFMAN, 1988, p. 23).

No ano seguinte, precisou entrar em licença, a equipe então a coloca em substituição e põe, na turma, em seu lugar, alguma efetiva que retornou de licença.

Ariane (SCI): Naquele momento foi muito difícil, porque eu me senti, assim, incompetente. Me senti muito lá embaixo. Pensei assim: “acho que o meu trabalho não foi nada legal”.

Ariane mostrou-se insegura com seu trabalho, foi perdendo a confiança em si, processo que ela supera com o ingresso no Napne e com o apoio e a confiança que a coordenadora lhe deu. Nesse local, foi estimulada a estudar. Ela passa a participar de grupo de pesquisa fora do CPEI e começa a se preparar para cursar um mestrado. Percebe-se mais próxima da representação de professor “tipo ideal”, superando essa percepção insegura e incompetente de si e buscando projetar outra imagem de si para a escola.

Outras situações de desconforto e ameaça à face foram relatadas por Marta, Ariane e Anita, de forma diferente, mas todas relacionando-se à falta de “reconhecimento social” (GOFFMAN, 1988, p. 78] por parte de seus pares:

Ariane (SCI): Quando eles voltam, do mestrado, doutorado, [...] eu senti de algumas pessoas [...] que falavam com você assim, tipo assim: “Ah, você é contratada, né?” Eu senti assim. [...] E sinto essas mesmas pessoas, me tratam

assim até hoje assim...falam “oi” só por falar, porque eu falo mesmo: “Bom dia” e tal, falam por falar, assim.

Marta (SCI): E eu percebi que ... que existe uma coisa sutil sim, em relação aos contratados[...] a maioria não tem essa questão. [...] é aquilo...tipo até assim a questão de você entrar e dar bom dia e a pessoa nem RESPONDER para você. [...] E eu continuava a dar bom dia, porque eu sou uma pessoa educada. [...] os grupos reuniam... informalmente, no recreio... entendeu? os efetivos ficam juntos, né, que fazem mestrado, que fazem doutorado, tem aquela coisa.... de estar junto né.. e um pouco que... excluem, né. É uma coisa sutil, mas ... a gente percebe que existe.

Anita (SCI): onde você passa e tá que- e dá um olhar querendo assim dar um oi, boa tarde assim e muitas vezes não tem a troca [com a Direção] [...] Mas eu queria assim um olhar, né, tipo assim um olhar, um sorriso: “Tudo bem?” Assim, às vezes [...] a gente não tem muito tempo, é tudo muito corrido e muito- muita responsabilidade pra todos os lados

O que as três professoras relatam como uma diferença foi a ausência do “ser cumprimentada” e, no caso das duas primeiras, de um percepção de exclusão do grupo de efetivos “doutores” (o receio que Carolina tinha!).

Ainda que Anita tenha relatado não ter recebido o “reconhecimento social” de suas diretoras, em alguns momentos, por meio de um aceno ou cumprimento, ela logo procura justificar essa falta de atenção ritual por meio do excesso de tarefas que a Direção tem. Por outro lado, Ariane e Marta já registram com mais vivacidade e detalhes essa ausência de atenção ritual. Goffman (2011, p. 58) afirma que uma “regra assimétrica de conduta é aquela que leva os outros a tratar e serem tratados por um indivíduo de modo diferente daquele com que ele trata e é tratado por eles”. Essas regras de conduta, segundo Goffman (2011, p. 57) revelam a forma pela qual os “seus eu são confirmados”. Por exemplo, o cumprimento é uma obrigação dada pelo reconhecimento social do outro como alguém conhecido (GOFFMAN, 1988, p. 78-79). Assim, o cumprimento é parte de uma “deferência simétrica” (GOFFMAN, 2011, p. 63). A evitação de atitude de deferência pode ser lida, para Goffman (2011, p. 73) como uma forma de “preocupação autoprotetora”, como forma de “não ser profanado” por alguém de posição inferior. Ou, como Goffman (1988, p. 27) afirma, em “contatos mistos”, podemos tratar o indivíduo estigmatizado como uma “não pessoa”, como se “ela não existisse para nós como um indivíduo digno de atenção ritual”. Essas situações relacionadas à deferência (ou falta dela) são importantes porque “as imagens de deferência tendem a apontar para a sociedade mais ampla fora da

interação, ao lugar que o indivíduo atingiu na hierarquia dessa sociedade” (GOFFMAN, 2011, p. 85).

Também podem ser lidas como falta de deferência as situações descritas por Diana:

Diana (RI): E às vezes o nosso nome que não tá na lista [de presença dos Colegiados]. Isso incomoda. [...] Eu não recebia e-mail do departamento. Eu tenho que pedir uma efetiva pra mandar.

E por Carolina:

Carolina (RI): Que eu até brincava com as meninas na hora que a gente se reunia, aí a gente pegava as folhinhas [com os horários de cada uma no ano], aí [...] a dos efetivos, as letrinhas eram em azul, e a nossa era preta[...] Aí eu ficava assim: “Calma, que um dia eu vou pegar esse azulzinho aí, eu não vou ser mais da lista preta não!” rssss

Destaco, porém, que essa falta de deferência, a distinção de tratamento e o não-reconhecimento da identidade projetada de si por alguns professores efetivos afetam não apenas às professoras “estigmatizadas”, mas também ao “normal”. E sim, de fato, a instituição precisa refletir sobre o tratamento que alguns servidores dispensam, conscientemente ou não a outros: professores, que circunstancialmente estão efetivos ou contratados, técnicos, servidores terceirizados.

Neste *continuum* de situações de constrangimento, as professoras foram de relatos como o incidente abrupto relatado por Alana, situações desagradáveis vivenciadas por Ariane, falta de reconhecimento social e de atenção ritual de deferência, à “falta de voz” nos contatos mistos mais gerais da escola. Goffman (1988) detalha o que pode ocorrer quando indivíduos estigmatizados se encontram em locais públicos com contatos mistos (onde “normais” e *estigmatizados* se encontram), podem ocorrer três possíveis reações à sua presença: a) serem expulsos do lugar, caso sua característica estigmatizante seja descoberta; b) há lugares onde não precisam se esconder; c) locais onde “pessoas desse tipo são tratadas cuidadosamente e, às vezes, penosamente, como se não estivessem desqualificadas para uma aceitação rotineira quando, na verdade, de uma certa maneira, o estão” (GOFFMAN, 1988, p. 93). Essas situações ocorreram, principalmente nas reuniões de Colegiado, o *fórum* “democrático” de cada Departamento no qual professores se reúnem para deliberar sobre quaisquer aspectos relacionados a seu trabalho.

Todos os professores são convocados a comparecer ao Colegiado, uma obrigação. Teoricamente, todos têm o direito de se pronunciar. Assim, porém, se manifestaram algumas professoras sobre essas reuniões:

Anita (SCI): aquelas [reuniões] que falam dos problemas assim gerais do colégio? Eu me sentia muito inútil ... muito sem valor ali, sabe? Porque... meu tempo é muito pequeno, eu não vou poder, não tenho voz pra falar nada.

Fabiana (RI): Eu acho interessante [o colegiado], mas pra gente que é contratada, a gente não tem voz, então num, pra mim num...

Diana (RI): às vezes a reunião [do Colegiado] é muito direcionada pra uma certa área. Às vezes mais pro efetivo do que pro contrato [...] às vezes, assim, a gente se sente num momento que a luta não é nossa. [...] Porque realmente, a gente ia pra tá lá porque seria uma votação e a gente não ia participar. Aí teve uma nota que “os professores contratados estão liberados da reunião [...]” porque era uma reunião pra definir a questão da carga horária que ia mudar.

Ignácio (HI): [a pergunta era como que ele percebia o espaço que como professor em contrato tem nesses espaços] [...] é um espaço muito pequeno, sabe? Eu já tentei ... me colocar nesse aspecto [sobre o foco do trabalho docente] [...] mas é um espaço muito reduzido [...] não é uma aceitaçãoé há uma carência de legitimidade do discurso, né? o discurso demanda uma certa legitimidade [né] [...] É esse aval que é dado, né, o fato de você fazer uma declaração e você tem um aval já posto ali diante dos colegas tacitamente colocada, né?

Aqui a falta de legitimidade, a “falta de voz” mostram o quanto não se verbaliza, mas o quanto o professor contratado se percebe “desqualificado” nesse tipo de reunião. Não há uma norma que diga que só efetivos podem votar ou falar, mas eles se percebem “sem voto, sem voz, sem legitimidade”. É na presença dos “normais”, em reuniões de “contato misto”, em disputas pelo poder simbólico, que se manifestam as pistas da estigmatização.

Também é no “tratamento dado aos ausentes” (GOFFMAN, 2014, p. 186), ou seja, na forma como as equipes se referem aos membros ausentes que também se pode observar se esses ausentes são considerados “normais” ou não. O tratamento que se dá aos ausentes, segundo Goffman (2014, p. 189), pode sugerir uma “divisão entre ‘fazer parte’ e ‘não fazer parte do grupo’” sendo que a “detratação secreta” dispensada em sua ausência seria impensável em sua presença (GOFFMAN, 2014, p. 186). A isso se refere Elisa, da Alta Gestão do Colégio, quando eu pergunto se há preconceito e diferença de tratamento de professores contratados:

Elisa (Alta Gestão): É muito sim, mas é velado, as pessoas sabem que não é bonitinho fazer esse tipo de coisa. Elas fazem MUITO, PENSAM MUITO, só que

não fazem abertamente é mais ou menos velado, de vez em quando [...] a pessoa escorrega. ... e assim é feio, fica um clima, mas ninguém tem coragem de dizer “Ópa! Pera aí, cara... que que...”. Ninguém não, poucas pessoas.

Essas “normas de conduta”, entre o que se espera durante a interação, e “[o]s valores de identidade gerais de uma sociedade podem não estar firmemente estabelecidos em lugar algum, e ainda assim podem projetar algo sobre os encontros que se produzem na vida cotidiana” (GOFFMAN, 1988, p. 139). Foi sobre estas projeções que se falou até aqui, e as diferenças e ajustes feitos para ajustar a identidade de *si* à uma identidade “tipo ideal” de “estigmatizada”.

Assim, nesse *continuum* de situações de desconforto, as professoras vão se percebendo e se construindo, em muitos ou alguns momentos, como diferentes.

Ariane (SCI): [q]ue que é o problema do contratado? Ele não tem aquela pessoa... que pode conversar diretamente. [...] Você não tem segurança para ir lá e conversar com a diretora e com a OP e falar, assim, tudo o que você está sentindo[...] Então essa questão da segurança de falar... abertamente, você não se sente. E você se sente uma outra coisa também, a gente se sente muito diferente. Quando eu fui para a sala de Recursos, eu lembro assim que a gente foi conversar, e houve fala de algumas pessoas, falaram assim: “Ah, tá chegando professor [...], não se preocupem, professor é... efetivo, ele passou por uma seleção, então ele não é um desqualificado. Uma seleção de várias etapas”.

Apesar disso, Ariane percebe que conseguiu crescer e aprender muito na escola e que, na relação com suas colegas de 5º ano, ela também poderia ter feito diferente.

Servidores e a instituição, como se analisou, acabam tendo atitudes, ainda que sem a “intenção” de, que se traduzem em “vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas [das pessoas estigmatizadas] chances de vida” (GOFFMAN, 1988, p. 159).

5.3.7.

Resistências possíveis: “a gente não tem aval” (Ignácio)!

Ainda assim, mesmo que esses “valores de identidade” de um “professor tipo ideal”, não escrito, mas percebido por todos afete a cada professora contratada, ainda que em momentos ou de formas variadas, houve denúncias e resistências.

As resistências possíveis foram realizadas principalmente por meio das falas das professoras. Essas falas se mostram em resistência por meio de denúncia das

situações em que se percebem “tendo reduzidas suas chances de vida” (GOFFMAN, 1988, p. 15), como a ações relatadas de resistência.

Já foram trazidas falas de denúncia em diversos momentos. As professoras registram seu desconforto em “trabalhar mais” que o efetivo (Alana), e com relação à maior permanência física na escola em relação ao efetivo, relatado por Ignácio, Alana, Melissa, Diana, Carolina, Fabiana.

Ignácio traz ainda uma fala de denúncia quanto a outros aspectos:

Ignácio: eu vejo os colegas efetivos...muito mais..... muito mais tranquilos em relação à horário..... a fazer algumas coisas, a fazer atividades do que eu vejo os colegas contratados, como eu me vejo também, [...] inclusive em propor atividades, né, autonomamente, em fazer atividades autonomamente [...]. O aval tá posto independente do que o Fulano ache, o Sicrano discorde, mas o aval tá posto pra ele, ele pega e ele faz porque ele é professor do colégio, simples!

Além disso, segundo Ignácio, quando precisou assumir mais um período de trabalho presencial na escola, chegaram novos efetivos e, segundo ele, nenhum efetivo precisou cumprir a mesma carga que eles:

Ignácio (HI): [...] os colegas que chegaram depois como efetivo e já tiveram suas grades feitas com seu dia de PI [...] é um direito, né? Mas é... que isso não seja um critério de indistinção, né, pô? Enfim, essa foi uma questão, que aí eu tava no olho do furacão, pleiteando esse dia, e aí chegam os colegas assim e... isso não é posto, isso não é uma questão!

O que Ignácio denuncia relaciona-se tanto a uma questão objetiva – de salário, carga horária diferente – mas também a um universo simbólico construído de falta de poder, que convencionou uma hierarquia mais alta da posição social do efetivo e mais baixa do professor em contrato. Ele reivindica:

Ignácio (HI): [...] é difícil dizer que eu gostaria que os professores efetivos tivessem uma atuação ... diferente e repensassem um pouco essa questão do aval da efetivação pra você legitimar um trabalho! [...] poder buscar um xerox [...] sem uma rubrica! [...] Isso cria né, *um certo universo aí simbólico que hierarquiza as relações!* Então, que essas relações objetivas se dessem no nível menos hierárquico possível, né, pra que a gente conseguisse ter, no nível simbólico, *uma sensação menor possível de hierarquia*, né, uma questão meramente formal, né [...] é o mesmo circuito, a vida que o professor tem, eu tenho, né? (grifos nossos)

Essa *sensação de hierarquia*, esse *universo simbólico*, trazidos por Ignácio representam parte dessas situações que caracterizam o acirramento da desigualdade. A desigualdade objetiva existe, é precarizante pela finitude, pela temporalidade, pela fatalidade, mas ela se traduz numa identidade de si que se

constrói deteriorada pela hierarquia construída e por um universo simbólico que hierarquiza as relações: contratados de um lado, efetivos do outro.

Alana também traz uma certa dose de denúncia quando fala que “a gente é tão requisitado dentro do Pedro II e ninguém pega as nossa causas ali dentro. A gente é meio que uma mão de obra descartável ali dentro”.

Outro tipo de resistência se deu nos relatos de ação. Carolina, por exemplo, não perde a “compostura”, a “presença de espírito” (GOFFMAN, 2011, p. 216-217), de forma a não se deixar abalar por situações de constrangimento ou de hierarquização.

Carolina (RI): [...] mas eu, eu assim, eu sou muito tranquila com relação a isso, entendeu? Então assim, eu tô sempre de bom humor [...] Eu sou conhecida pela minha risada, pela minha gargalhada, então, assim, às vezes eu chego num lugar rindo, a pessoa já sabe que sou eu que tô chegando. Né? Então assim eu sempre tratei com muito bom humor todas essas questões.

Outro relato de ação de “resistência” relacionou-se à manutenção do que as professoras consideravam importante ao papel de professor, mesmo que, por vezes, pudesse se distanciar do “tipo ideal” identitário proposto pela escola. Diana, por exemplo, relata que viveu o rótulo de “atrasada” ao insistir em trabalhar a produção textual de uma forma mais qualitativa:

Diana (RI): “Você é a mais atrasada de todo o terceiro ano!” ((com ênfase)) Mas eu sabia que tava sendo dado, que depois no final, no último foi acho que a melhor turma de produção de texto. [...] Eu vou do meu jeitinho, “ó, eu acho que isso aqui fica difícil, que tal se a gente fizer dessa forma”, “ah, então eu vou fazer”.. Então eu sempre faço. Já chego. Quando eu vou perguntar, “ah, eu pensei e tal e tal, não se incomode não, tá aqui”. [...] eu acho que tem que ser espírito colaborativo, entendeu. eu aprendi muito lá, sabe, em relação ao pedagógico.

Algumas professoras, como Marta e Anita, embora afirmem ter “se renovado”, aprendido muito, não deixaram práticas e objetivos da Educação em que acreditam de lado. Aproximando-se ou distanciando-se de um alinhamento “pedagógico” com o CPEI, não deixaram de insistir naquilo que, em sua prática estabelecida, constitui-se uma “permanência” (FREUND, 2009).

Anita (SCI): [...] eu colocava o cabeçalho completo e a turma que eu iniciei: “A nossa professora não fazia isso, é Rio, vírgula, e a data em barrinha!” [...] “eu tenho o meu jeito de trabalhar, é assim que eu quero, vai escrever o nome do seu Estado: Rio de Janeiro! Seu nome, eu não quero o único nome, seu nome é João, João Felipe, eu quero que escreva pelo menos os dois primeiros nomes”

Marta (SCI): Já trouxe [minha identidade profissional] de fora. [...] Então, assim, foi muito bom resgatar aquilo que eu tinha perdido um pouco, porque você acaba

ficando como coordenadora e você acaba não estando todo dia com os alunos. Você está envolvida com todas as questões da escola, mas você não está lidando diariamente com aquelas turmas. [...] Eu acho que você se revigora, você se recicla, você aprende [...] com os colegas, você aprende com as crianças, sabe? Eu falo a linguagem deles, eu brinco na aula. Eles fizeram um portfólio para mim!

Fabiana (RI): Porque, como eu te falei, eu me apego muito e eu acabo que... que me coloco também na posição de como se fosse mãe. Sabe? Aí eu já dou... Ao mesmo tempo dou bronca, eu abraço, eu chamo atenção, eu converso, eu dou a atenção que eles precisam, eu escuto quando eles querem falar.

Destaco que essa visão do cuidar, do assumir o lugar de mãe, por exemplo, não se vincula ao professor “tipo ideal” do CPII descrito pelas professoras, sendo um dos aspectos da docência ligado à docência como vocação ou sacerdócio, já mencionado. Ainda assim, as professoras não deixam aquilo que acreditam de lado ao entrar na escola. Suas práticas e identidades vão se mesclando e fundindo entre aquilo que é novo e valores, códigos de conduta que já apresentavam:

Elisa (alta Gestão): é uma POSTURA institucional [...], a gente tem aquela coisa da tábula rasa, né? Quando alguém chega nessa instituição é como se a pessoa tivesse chegado do ZERO, zerada, né?

5.3.8.

A deferência ou outro estigma entram em cena: “Achei muito simples, reivindicar a votação” (Isadora)

Retomando Goffman, a identidade é essa junção entre a identidade social – a informação social que se tem sobre a pessoa, seu papel, trabalho; sua biografia – a identidade pessoal, e a percepção de si, a identidade do *self*. Uma das professoras entrevistadas tinha uma identidade pessoal e biografias muito distintas das demais. Mesmo depois de se aposentar no CPII, manteve-se atuando em órgão representativo na escola. Estava contratada quando a entrevistei, e retorna, posteriormente, como efetiva, aprovada em outro concurso. Sua identidade social e biografia eram conhecidas da Direção, de colegas. Como qualquer contratada, porém, pegou a série que tinha vaga, no início do contrato, e teve que seguir a “ordem” de escolha prevista no *campus*. Contudo, sua atuação, sua *performance* na escola se diferenciaram da de outros contratados:

Isadora (SCI): Absolutamente nada me causou estranheza, me incomodou. [...] e eu gostei, porque acabei pegando uma coisa que eu nunca tinha pego, que era o terceiro ano e aí achei legal o desafio. [...] E, assim, [...] eu nunca achei que eu

tivesse uma carga de saber, que me colocasse num lugar melhor do que o outro, [...] o mundo tem sempre alguma coisa a te ensinar, até quem está chegando. E eu fui trabalhar com [...] pessoas que eu sempre admirei, sempre tive [...] algumas afinidades na questão acadêmica. E para mim era um momento de aprendizagem, era como se eu estivesse recomeçando. Então, eu estava muito tranquila, apesar de que as pessoas tinham uma expectativa, achavam que eu corresponderia muito.

Isadora analisa sua posição como alguém “de dentro” da escola, ela não se posiciona como “sendo” contratada, mas como alguém que retorna à escola e analisa seu lugar com uma postura diferente.

Um exemplo interessante foi uma situação que eu presenciei⁹⁷. Houve uma consulta, ou seja, uma ratificação à candidatura de orientadora pedagógica. De acordo com as normas divulgadas em diferentes Portarias e Resoluções, o processo de escolha de Reitor, membros do Conselho Superior, de consulta para Coordenador de Área, ou Chefe de Departamento é exclusividade para, no caso dos docentes, de “docentes integrantes do Quadro Ativo Permanente do Colégio Pedro II” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017a), assim, professoras contratadas não tem direito a voto. A professora Isadora também. Como contratada, seu nome não estava na lista. Ela reivindicou e conseguiu votar. Eu perguntei lhe incomodou não votar:

Isadora (SCI): Incomodou e eu logo fui tentar resolver. [...] Porque eu acredito que pode ser assim. É... porque se não você alija muito a pessoa, ela já é temporária, ela já não tem DE, dependendo da organização do horário, às vezes, ela não participa de reuniões importantes. E aí, também, é como se a escola estivesse contribuindo para o descompromisso. Não vou votar também, qual é o nível de compromisso que eu vou ter com essa coordenação? Então eu achei muito simples, reivindicar a votação. Achei até que tivesse havido um engano, não colocaram o meu nome na lista, mas não era engano.

Destaco a “não inclusão” da professora ao grupo “contratada”, ao qual se refere utilizando a 3ª pessoa do singular. Sua postura também se afasta desse lugar, é uma postura de quem tem “poder”, ousada, que reivindica para resolver. Como já analisei, as professoras entrevistadas não relataram o uso desse tipo de “força”. A biografia pessoal e identidade social conhecida de Isadora talvez tenham contribuído para que nem ela nem os demais a colocassem numa posição de subalternidade, ou seja, ainda que contratada, a professora manteve o porte, e os demais a “deferência” (GOFFMAN, 2011, p. 85) devida a ela como “efetiva”, ainda que aposentada. Quando perguntei à Direção Geral porque ela pôde voltar, a

Diretora me explicou que a consulta para OP é facultativa, nem todos *campi* fazem, ela permitiu que quem desejasse votar, o fizesse.

Outro relato importante foi o do professor Ignácio. Apesar de “evitar celeumas” em alguns momentos que pudessem prejudicar, em sua opinião, seu ingresso como efetivo em momento posterior, durante a entrevista, ele demonstrou uma maior resistência a se adequar a uma posição mais subalterna. Fez diversas denúncias, como já apresentei. Apenas em duas situações relacionais, o professor Ignácio não fez esse tipo de denúncia ou de necessidade de evitação de confronto: na relação com os pais e com os alunos. Segundo ele:

Ignácio (HI): E outra coisa importante que aconteceu no ano de dezesseis - dentro da escola- foi minha relação com os pais, né? Eu tinha uma relação MUITO boa com os pais, com os pais da turma TODA [...]

Segundo ele, o “estranhamento” dos pais em relação a seu gênero foi “bom”:

Ignácio (HI) porque na primeira reunião, [...] chegaram os pais, todos assim “hum, professor homem”, os meninos já [...] tinham falado bastante de mim pra eles, e falaram bem, né? [...] eu tive uma entrada muito firme com as crianças [...] muito assertiva em termos de como o trabalho deve ser feito dentro da sala, mas ao mesmo tempo muito afetiva. [...] todo dia, tinha bilhetinho na agenda pra mim, ou eu mandava bilhetinho na agenda pra eles, né, eles respondiam, então [...] foi um amor à primeira vista! [...] mandava textos [para a mãe representante] [...] falava assim: “Olha, ô, Fulana, passa aí pros pais, não é? Que a gente pode conversar na próxima reunião, se os pais acharem interessantes os aspectos”. [...] alguns pais fizeram confissões, né? “Poxa, os pais estão gostando muito de você, porque a gente não teve com os professores dos nossos filhos nenhuma participação, nenhum envolvimento que você tá tendo com a gente!”

Na fala trazida por Ignácio, o estranhamento e desconfiança inicial dos pais se deu em relação a ser *professor homem*. Foi um estranhamento e desconfiança maior do que se ele era *contratado* ou *efetivo*, como relatado pelas professoras. Ignácio precisou realizar todo um trabalho de “face” positivo com os pais: começou “conquistando” os alunos, como ele fala, os próprios alunos fizeram uma boa “propaganda” dele. Em segundo lugar, analiso que a “face” defendida por Ignácio não era uma face desconhecida dos pais: o discurso de firmeza e afetuosidade é semelhante ao trazido por algumas professoras, vinculado ao que Tardif e Lessard (2005, p. 284) trazem da professora do ensino primário, “[o]fício tradicionalmente feminino”, “marcado pel[o] [...] espírito de cuidado e ajuda

⁹⁷ Diário de Campo, dia 10 de abril de 2017.

(*caring*) e de fortes componentes emocionais”. Além disso, Ignácio procurou estabelecer uma parceria com os pais, trocando e-mails com a mãe representante (não é uma prática institucionalizada), trazendo textos, trocando bilhetes, atendendo prontamente a pais.... ele mantém a face de envolvimento, participação e cuidado e é um “amor à primeira vista”. Considero que essa situação, relacionada aos pais, evidencia o quanto alguns estigmas ainda são mais fortes que outros. A “identidade pessoal” de Ignácio se impunha à sua “identidade social”. Como afirma Goffman (1988), ele é um *desacreditado*, sua “característica distintiva” já é conhecida – ser do sexo masculino – a outra, que o tornaria *desacreditável* – pode ser facilmente manipulada por ele frente a essa inicial. Não é objetivo da tese discutir o preconceito quanto ao professor de escola básica relacionado a gênero e/ou identidade sexual. Apenas destaco alguns dos preconceitos que eles precisam enfrentar, conforme pesquisa realizada por Rabelo, com professores de Aveiro (Portugal) e no Rio de Janeiro:

Portanto, nas entrevistas, os relatos foram recheados de emoções que envolveram, entre outros aspectos, a [...] a implicância de colegas associada ao baixo rendimento e a suspeitas de homossexualidade decorrentes da atuação como docente nesse segmento; as discriminações por parte de colegas e pais/mães de discentes; o estranhamento quando diziam ser professores de crianças tão novas. [Nos questionários] os preconceitos que mais apareceram foram aqueles relacionados com: a homossexualidade (homofobia); a concepção de que o homem é incapaz de lidar com crianças (por exemplo, por ser diferente, jovem, indelicado, autoritário); o pressuposto de que todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres ou de que se trata de um trabalho feminino; o medo da pedofilia e do assédio sexual (RABELO, 2013, p. 912)⁹⁸

Dessa forma, encerro essa seção retomando duas situações muito diferentes quanto à identidade experimentada por Isadora e Ignácio: ela “passa” pela situação de contrato e a experimenta como a um estrangeiro, é uma nativa efetiva que olha, com olhar de estrangeiro para essa situação, agindo como uma nativa efetiva. Ele é um *desacreditado* professor-homem, que precisa provar aos pais que saberá lidar/cuidar de seus filhos. Em ambos os casos, a identidade de si foi percebida de uma forma diferente, ainda que Ignácio tenha vivenciado o estigma nas relações com outros colegas e nas diferenças de *aval*.

⁹⁸ Para uma leitura de trabalho de pedagogos cisgêneros na educação de crianças, consultar Ferreira e Da Silva (2014).

5.3.9.

Então, as identidades das professoras que estão em contrato nos dizem que...

Retomo a discussão entre diferença e desigualdade. É algo como se o professor, vítima de uma situação de início já desigual, se torna culpado de sua própria desigualdade. Se é contratado, é menor, menos capaz, menos potente. Inclusive, culpado por não conseguir alçar o *status* de efetivo, por não “conseguir” passar no concurso. José Barros (2016) alerta que, se esse deslocamento – no caso da situação das professoras contratadas – da desigualdade diferente para a diferença pode colaborar para a dominação ou opressão, a desconstrução do deslocamento é vital para a justiça social:

A transformação de uma desigualdade em diferença terminou por imobilizar uma opressão, transmutando-a de circunstância reversível em essência aparentemente fixa. [...] o estranho híbrido de desigualdade e diferença é a ponta, visível ou invisível, de processos de dominação. Desconstruir uma das pontas desse hibridismo, para desobstruir a outra, ou para dar visibilidade à outra, é frequentemente uma ação libertadora. Em um caso restitui-se o direito de ser diferente. Em outro, dá-se visibilidade a uma condição de pura desigualdade, permitindo que daí surja uma consciência capaz de lutar contra a desigualdade. (BARROS, J., 2016, p. 50)

Então, o par oposto do professor efetivo não é professor contratado. É simplesmente não ser professor. Contratado e efetivo são circunstanciais. Há “bons” professores em diferentes circunstâncias. Alguns, apenas, com mais direitos que outros, com maior poder simbólico, com maior poder legal. Há professores que se afastam do tipo ideal trazido pelas professoras entrevistadas que estão efetivos, ou que estão contratados.

Por outro lado, a relação entre identidade e papéis está posta. E ela depende da interação entre os sujeitos.

[...] o indivíduo precisa confiar nos outros para pintar o retrato dele, no qual ele pode apenas pintar algumas partes. Cada indivíduo é responsável pela imagem do porte de si mesmo e a imagem de deferência dos outros. [...] Ainda que possa ser verdade que o indivíduo tem um eu único completamente próprio, a evidência dessa posse é totalmente um produto de trabalho cerimonial conjunto, e a parte expressa através do porte do indivíduo não é mais significativa que a parte comunicada pelos outros através de seu comportamento deferente para ele. (GOFFMAN, 2011, p. 87).

Assim, o estigma aparece também como a falta de deferência recebida pelas professoras em momentos da relação.

Goffman afirma que “normais” e “estigmatizados” não *são* situações, mas papéis. Segundo ele:

[...] o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são *pessoas*, e sim *perspectivas* que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos. (GOFFMAN, 1988, p. 148-149, grifos nossos).

Por isto mesmo é que se deve ter o alerta de Goffman em mente: “Tomado, pois, através do tempo, o indivíduo pode desempenhar ambos papéis no drama normal-desviante” (GOFFMAN, 1988, p. 143). Dessa forma, segundo Goffman (1988, p. 146), “o estigmatizado e o normal são parte um do outro; se alguém pode se mostrar vulnerável, os outros também o podem”.

Até o momento falamos de representações: como as professoras vivenciam, constroem seus papéis dentro da instituição. Para esta situação, a metáfora do mundo como um teatro de Goffman (2014, p. 85) pode também ser aplicada. Cada um pode construir sua fachada, mas percebe, em pouco tempo, que, na verdade, o que as pessoas fazem é escolher uma dentre as muitas fachadas já disponíveis na sociedade (Goffman, 2014, p. 40). Dessa forma, ainda que as professoras que estão em contrato desejem ter uma visão completa de si, potente, integrada, capaz, em maior ou menor grau sua imagem estará deteriorada pelo estigma de *contratada*. O estigma pode se manifestar apenas em *encontros mistos*, onde elas “não têm voz” e precisam mostrar que “conhecem seu lugar”, pode se manifestar na percepção de situações desagradáveis, em que se é tratado com diferença, em que se sente “incompetente”, “tapa buracos”, o professor com “letra preta” no horário, a “professora prostituta”; pode se manifestar na hora em que se precisa “evitar celeumas”. Mas essa característica que ameaça a “identidade social virtual” de cada uma estará lá, pronta a se fazer simbólica ou realmente presente.

Outra metáfora que Goffman também usa para a vida é a do jogo. No texto *Onde a ação está?*⁹⁹ a partir de situações envolvendo apostas, Goffman traça um paralelo entre nossas escolhas, opções e consequências para nossas vidas.

Assim, muito do que foi apresentado aqui pode também ser visto como uma *aposta*: algumas professoras nunca nem sequer consideraram entrar para um

⁹⁹ Este é o sexto capítulo de obra já citada de Goffman (2011, p. 166-257).

contrato de trabalho temporário ou para o Pedro II, como afirmou Carolina, nem ousou ser “avaliada pelos doutores do Pedro II”.

Algumas professoras arriscaram essa aposta por estarem desempregadas, tendo se mudado de cidade (Ignácio, Anita), por terem recebido dicas de outras colegas (Aline, Joana). Outras não tinham nenhuma ideia do que encontrariam. Para Joana, a entrada no contrato pode ser entendida como um jogo de *risco* (GOFFMAN, 2011, p. 147), uma vez que tinha referências negativas anteriores sobre a experiência de colegas como contratados. Para Aline e Ignácio, que tinham referências positivas, foi visto talvez como uma *oportunidade*, de tal forma que Aline, por exemplo, decide, bem como Anita, pedir demissão da escola particular para decidir ficar apenas no CPII.

Por que trazer esta metáfora do mundo como um jogo, neste momento? Porque, a partir das declarações feitas por todas as professoras de que, apesar de tudo, sua experiência no CPII foi positiva, e que todas prestaram, pelo menos alguma vez concurso para efetiva, analiso que a oportunidade gerada no ingresso no CPII pode ser comparada à situação analisada por Goffman (2011, p. 147) em que dois meninos encontram uma moeda na rua. Podem apenas guardá-la, assim, “cada garoto pode conceber sua situação como capaz de dar a ele um ganho” [o valor da moeda], seria uma “oportunidade sem risco”. Por outro lado, se for “fazer uma aposta” com a moeda, precisa dar uma “chance” à sorte. Goffman afirma que, durante a aposta, um jogador

Pode não ter consciência de que algo está sendo determinado. Ou ele pode sentir que a situação é problemática quando na verdade a questão já foi determinada, e o que ele realmente enfrenta é a revelação ou exposição [da sua “sorte”]. Ou, finalmente, ele pode estar completamente orientado para aquilo que está realmente acontecendo — percebendo as probabilidades envolvidas e realisticamente preocupado com as consequências. (GOFFMAN, 2011, p. 148).

Destaco que o contrato pode ser analisado como “um encontro com a moeda”. Algumas professoras relataram nunca ter considerado essa oportunidade. Segundo Marta, “se ela soubesse que era tão bom, teria feito concurso antes”. Ligia, Laura e Carolina foram inscritas por seus companheiros no processo seletivo. Carolina ouviu de uma colega:

Carolina (RI): [...] quando eu falei que eu ia fazer a prova, eram só duas vagas, aí todo mundo olha meio assim, né “Ai, vai gastar dinheiro pra caramba”, tipo “gastar dinheiro à toa, e não sei que”... né? Tem muita gente que ainda tem essa visão!

Goffman (2011, p. 151) afirma que, quando é importante dar “atenção a variações no significado que pessoas diferentes dão a mesma aposta (ou ao mesmo prêmio) [...], falamos de valor subjetivo ou *utilidade*. Para ela, o risco valia, para outra colega, era “proibitivo” (GOFFMAN, 2011, p. 152).

Analiso que as professoras em contrato fizeram questão de destacar que o prêmio esperado (tornar-se efetiva) valia seu esforço, era útil, importante. Daí as declarações de algumas professoras que se assemelham à fala de Carolina de que “o contrato vai muito do que você quer mostrar, porque tem contratos que querem participar mais, e tem contratos que querem só mesmo tá ali pra executar o trabalho”. Demonstraram que, durante a permanência na escola, não eram vítimas incautas, não estavam ali submissas, subservientes. Tal qual numa aposta, tentaram mobilizar seus recursos de apresentação de si e aceitar os riscos para obter os prêmios desejados, e fazer tudo isso com características de identidade (considerando o caráter como parte dessa identidade) particulares. Isso incluiu pedir demissão do emprego para poder se dedicar ao contrato (para “poder participar mais”), revelando certa “coragem” para aceitar o “perigo imediato” (GOFFMAN, 2011, p. 210), como abdicar de um emprego fixo em função de um temporário. Inclui também mudar de turno, quando solicitado pela direção.

Também faz parte dessa estratégia a manutenção de sua “integridade” (GOFFMAN, 2011, p. 211) ao evitar a fofoca (Anita, Arianne) e uma certa “combatividade” (GOFFMAN, 2011, p. 220) um trabalho no qual trabalho em que acreditam (como fizeram Anita, Diana e Marta,; e “evitar celeumas” desagradáveis, mantendo o “aprumo” e a “compostura” esperadas na relação interpessoal. Incluiu, também, o que Arianne relata sobre essa experiência para sua *identidade de si*:

Arianne (SCD): eu entrei muito insegura aqui, e agora eu estou me sentindo mais segura, de falar...talvez se você me fizesse essas perguntas... no ano passado, talvez eu não ia conseguir responder tudo o que eu estou falando para você, com liberdade, com tranquilidade, talvez porque eu já te conheço um pouco mais.

Seu sofrimento, na posição de professora estigmatizada a fez, com a ajuda de “pessoas compassivas” (GOFFMAN, 1988, p. 29) a adquirir o que Goffman (2011, p. 217, grifo do autor) denomina de “*confiança de palco* – a capacidade de suportar os perigos e oportunidades de aparecer perante grandes plateias sem medo, constrangimento, vergonha ou pânico”, sabendo que, caso conquistem o prêmio (a efetividade), sua atitude em relação ao jogo poderá mudar e poderão

ousar mais, com mais poder e força. Como afirmou Lígia: “É uma vantagem para quem está lá, saber a ‘pegada’”. E, como afirmou Ignácio, se ele fosse efetivo, faria suas apostilas.

Situo, porém, que, nessa metáfora, entre o jogo e o palco, as professoras precisam lidar com muitas variáveis, para a construção de suas identidades, buscando aproximarem-se do “tipo ideal” que as *performances* e respostas dos outros a fazem construir.

Considerando um *continuum* de representações e possibilidades, há aquele grupo de professoras que vivia uma sub-docência, antes do ingresso no CPII. Ao ingressarem no Colégio, podem perceber a docência como uma profissão reconhecida, ver os docentes de um “corpo qualificado” (Ignácio). Porém, as professoras se deparam com uma diferença: antes, TODAS as colegas – assim como elas- partilhavam de uma mesma docência precarizada. Já ao entrar no CPII, as professoras se deparam com uma diferença ENTRE docentes na MESMA instituição.

É aí que se manifesta o contrato como uma desigualdade diferente, como uma identidade deteriorada, estigmatizada. É um “tipo ideal” diferente, de “bom professor contratado”.

Quanto à duração, o estigma é percebido de duas formas quando à duração: 9ª) como um evento abrupto (“você é a professora prostituta?”); ou b) como momentos de desconforto.

Quanto às situações, o estigma aparece como uma “*hierarquia*” nas relações, no poder: algumas professoras têm um “aval” pré-dado (as efetivas), outras, não, precisam de autorização, não tem legitimidade. Sua possibilidade de fazer um bom trabalho depende do aval que terá da coordenação e de colegas. Há limites para sua resistência. As diferenças se manifestam de forma sutil, velada, simbólica: mediante horários com cores diferentes, diferenças reais de horário, mas também olhares, corpos que se sentam em roda e excluem, expectativas de menor competência.

Quanto aos espaços, a identidade deteriorada se torna um “normal” entre iguais (embora Diana tenha tido dificuldade com outras contratadas), uma “quase normal” com as companheiras de série (quando solidárias e respeitosas), delicada em contatos mistos mais amplos, como Colegiado, em que a “contratada” precisa saber “o seu lugar”.

Como Goffman (1988) afirma, o “estigma” e o “normal” não são pessoas, mas “relações”, relações, que oscilam, numa gangorra onde se busca o equilíbrio de poder. Para equilibrar essa relação, as professoras podem se utilizar de diferentes estratégias. Segundo Fabiana, que é efetiva em outra rede, ela utiliza a oportunidade no CPII para “se renovar”, a escola alimenta a seu trabalho em outra rede. Outras professoras, porém, querem voltar para o CPII. O contrato é visto como uma “oportunidade” para o “ficar para sempre”, como um aprendizado a transição do “temporário em permanente”. Segundo Goffman (2011, p. 193), a “chance não é meramente procurada, e sim esculpida”, as professoras procuram estratégias de “bom ajustamento”, seja mostrando uma competência desejada por relato de atividades, por relato de reconhecimento de pais, alunos e colegas, seja por meio de “adaptações” que consideram desejadas, evitando “celeumas”, com algumas resistências possíveis, inclusive a de realizar esse “bom ajustamento” como uma estratégia.

Ainda assim, se, ao absorver o CPII, uma professora se torna “intoxicada” a ponto de outras possibilidades de existência como professora se mostrarem ruins e contaminadas, isso mostra o quão mais deterioradas estavam as identidades de parte dessas professoras em suas atuações prévias (ou, por vezes, simultâneas). Se, segundo afirmam, vale a pena estar no CPII, também é preciso se indagar sobre o quão difíceis estão os demais lugares de trabalho docente, o quão integralmente precarizado estão, para que um significativo grupo de docentes deseje sustentar uma *identidade de si* positiva, ainda que estigmatizada?

É, então, sobre as estratégias de construção de si durante a interação que tratarei no Capítulo 6. Serão abordadas as formas pelas quais eu sustento ora a posição de pesquisadora, ora a de professora efetiva, e as formas pelas quais as professoras contratadas procuram construir uma “face” de si positiva.

Este capítulo traz as análises realizadas por meio de um diálogo entre os campos da Educação e da Linguagem. Embora a Sociolinguística Interacional seja um campo teórico dentro dos Estudos da Linguagem, a proposta que apresentei no Capítulo 2 foi a de utilizá-la, na presente pesquisa, como uma abordagem teórico-metodológica, bem como a Análise de Narrativas, como forma de ressignificar e relativizar parte das análises feitas no Capítulo 5.

Isto é necessário para atender ao paradigma da pesquisa. Conforme o referencial teórico-metodológico construcionista proposto no Capítulo 2, entendo a entrevista como um encontro social. O que isso significa, em termos práticos, para uma análise? Significa que os dados são gerados nas entrevistas, que aquilo que é falado não é falado igual para outras pessoas, em outros contextos, em outras situações, em outras relações de poder.

Aqui vale o alerta de Cardoso (1986, p. 99), antropóloga, de que “[n]egamos a neutralidade do pesquisador, [...] mas continuamos a conceber ‘os dados’ como formas objetivas com existência própria independente dos atores”. Os dados gerados em entrevistas são dados obtidos em encontros sociais, em encontros entre dois indivíduos que buscam equilibrar forças, mitigar diferenças, e deixar seu “ponto” marcado. Os dados desta pesquisa foram gerados em contextos variados, e são, por mim, interpretados por meio de um referencial teórico que prevê a possibilidade de construção de sentido por parte dos interactantes DURANTE o encontro social.

Dessa forma:

A interpretação que se constrói sobre análises qualitativas não está isolada das condições em que o entrevistador e o entrevistado se encontram. A coleta de material não é apenas um momento de acumulações de informações, mas se combina com reformulações de hipóteses, com a descoberta de pistas novas que são elaboradas em novas entrevistas. [...] Várias orientações teóricas não-positivistas formularam novos lugares para a subjetividade do observador [...], [tratando] da natureza intersubjetiva da relação entre o pesquisador e seu informante. Uma entrevista [...] é uma forma de comunicação entre duas *pessoas*

que estão procurando entendimento. Ambos aprendem, se aborrecem, se divertem e o discurso é modelado por tudo isso. (CARDOSO, 1986, p. 101-102).

A intenção deste capítulo é, então, apresentar de que forma essa interação interferiu no caminho das entrevistas, nos sentidos construídos, e na geração dos dados. Tanto eu quanto meus entrevistados tentamos construir e manter uma “fachada social”, uma “identidade social” com algumas representações que circulam na sociedade sobre o que devemos esperar das pessoas em determinadas situações. Pretendo, então, relativizar parte de análises já apresentadas, considerando que o que falamos faz parte de nossa representação de nosso eu, daquilo que projetamos que deve ser dito e que consideramos ser favorável à nossa imagem. O que acontece na interação é a “verdade” do aqui e agora interacional, ou seja, resultado do que juntos produzimos a partir de um conjunto de expectativas que guia nossa apresentação, nossa representação na situação social.

Considero, também, necessário apresentar parte da meta-análise que realizei sobre meu duplo papel no campo. Em relação às professoras contratadas, eu era detentora de mais poder em dois papéis: era efetiva e pesquisadora, elas eram contratadas e entrevistadas. Como eu desempenhei esses papéis, na interação com as entrevistadas, e as estratégias interacionais de ambas as partes para que um não ameaçasse a face do outro, ou da instituição, também é importante para as análises – o que nos remete à questão da reflexividade, e da importância que tem analisar nossos próprios textos a partir dos critérios que colocamos para a pesquisa como um todo (LEACH, 2002, p. 307). De certa forma, esta proposta de meta-análise também é uma forma de “prestação de contas pública” da pesquisa. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 481), “a ciência opera em um espaço público. Não é um empreendimento privado. Suas proposições e garantias, a fim de se qualificarem como conhecimento público, são ‘objetivadas’ e tornadas públicas, e por isso estão abertas ao escrutínio público”. Assim, entendo que uma pesquisa qualitativa construtivista tem o dever de, ao “publicizar” o relatório de pesquisa- a tese- também colocar sob análise o próprio processo pelo qual se geraram os dados e como isso pode ter influenciado os “resultados”.

Esse capítulo está estruturado da seguinte forma. Numa primeira parte, apresento os fundamentos teórico-metodológicos que fundamentam as análises de

narrativas e sociolinguísticos-interacionais. Na segunda parte, estarão as análises feitas a partir desses pressupostos.

6.1.

A análise de narrativa e sociolinguístico-interacional: apontamentos básicos

Contar histórias é um dos principais atos do ser humano em interação, “é normal (na acepção sociológica do termo) fazê-lo” (BASTOS; BIAR, 2015). Além de entreter, rememorar, prover justificativas, as narrativas têm um aspecto em comum: o motivo, o “ponto”, a razão de ser de sua narrativa.

Durante as entrevistas, as professoras me contaram histórias sobre seu ingresso como contratadas, sobre boas práticas desenvolvidas por elas, histórias em que relacionavam seus momentos de vida ao ingresso, permanência e saída da escola. Carregadas de emoção, essas narrativas mostraram-se “práticas preventivas” para manter a face das professoras – ou seja, a apresentação do seu *self*, que reivindicavam no encontro social. Segundo Goffman (2014, p. 25-26), isso ocorre porque “a sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua determinadas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada” (GOFFMAN, 2014, p. 25). Quando as professoras se apresentavam, buscavam, assim, moldar sua “representação”

para se ajustar à compreensão e às expectativas da sociedade em que é apresentada. [...] Assim, quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo. (GOFFMAN, 2014, p. 47-48).

A Análise de Narrativa é, nesta pesquisa, utilizada como um *referencial teórico-metodológico*, e, dentro das análises, as narrativas revelaram a importância das categorias teóricas “face” (da análise sociolinguístico-interacional) e “estigma” para a análise dos significados dados pelas docentes sobre seu trabalho enquanto contratadas.

Uma introdução breve sobre a Análise de Narrativas e Sociolinguístico-interacional será feita, em seguida apresento análises feitas de excertos de

entrevistas das professoras, consideradas representativas das demais, de “práticas preventivas” da face.

Labov é um dos autores seminais da análise de narrativa. Seu trabalho de 1972 é utilizado, ainda hoje, por importantes pesquisadores da narrativa, como um orientador para as análises (BASTOS, BIAR, 2015; MISHLER, 1986b; RIESSMAN, 2008). Segundo Labov (1972, p. 354), técnicas que produzem “narrativas de experiência pessoal” auxiliam a superar os constrangimentos que aparecem nas entrevistas face-a-face ao se tocar em temas delicados, o que ele denomina de “paradoxo do observador” (LABOV, 1972, p. 116-117). Ao reviver experiências, a emoção surge e a pessoa tende a “monitorar sua própria fala” com menor intensidade (LABOV, 1972, p. 355). Para Labov (1972, p. 360), a narrativa é “uma forma de recapitular [a] experiência passada: as frases são ordenadas de forma característica numa sequência temporal”, se tiverem sua ordem alterada, o sentido também o será. O autor (1972, p. 361) define que uma “narrativa mínima” tem uma única junção temporal de duas frases (por exemplo, “ontem, ao chegar à escola, os alunos correram para me abraçar”)¹⁰⁰.

As narrativas podem ter mais elementos, conforme a estrutura básica da narrativa proposta por Labov (1972): a) “resumo”: é comum que o narrador abra a história com um pequeno resumo, sintetizando a narrativa; b) “orientação”: a identificação de “tempo, lugar, pessoas, e sua atividade ou situação” (LABOV, 1972, p. 364); c) “ação complicadora”: a narrativa em si, as frases com sequência temporal que contam o que ocorreu; d) “avaliação”: são “os meios usados pelo narrador para indicar o ponto da narrativa, suas *raison d’être*: porque isso foi dito, e o que o narrador está conseguindo” (LABOV, 1972, p. 366); e) “resultado ou resolução”: a conclusão da narrativa, como a ação complicadora termina; f) “coda”: ao fim da narrativa, podem aparecer frases soltas como “e assim terminou”; “foi isso que aconteceu”, assim, o narrador sinaliza o fim da narrativa. Segundo Labov (1972, p. 365), algumas codas sinalizam que o que virá a seguir não tem mais importância para a narrativa.

Labov dedica a maior parte do texto de 1972 ao estudo da avaliação, do “ponto” da narrativa. O “ponto” dá o valor de reportabilidade da história.

¹⁰⁰ Reitero, porém, que a Análise Sociolinguístico-interacional procura analisar como a presença do observador/pesquisador se faz presente durante o encontro social e contribui para a construção

Reportabilidade é aquilo que faz com que ninguém pergunte ao narrador: “E daí?”, por que você contou isso? (LABOV, 1972, p. 370).

As avaliações podem ser externas ou imersas na narrativa. Numa avaliação externa, o narrador interrompe a narrativa e enuncia o ponto, ou se remete a fatos externos a narrativa para apresentar o ponto. A avaliação pode, porém, estar imersa, encaixada na narrativa, dando a impressão ao ouvinte de que o sentimento externado pelo narrador surgiu no momento da narrativa (“Oh, é isso! Agora vejo porque....”). Outras formas de inserir a avaliação são: a) “citar a si mesmo como se dirigindo a outra pessoa” (LABOV, 1972, p. 372), usando o discurso direto, b) contar o que as pessoas fizeram, mais do que o que falaram, c) suspender a ação, pois só algo importante o suficiente pode interromper uma narrativa. Outro importante indicador da presença da avaliação são elementos textuais, como advérbios, dêiticos (aqui e lá, por exemplo), acompanhados de gestos, alongamento de vogais, quantificadores, repetições, comparações, tempos modais, etc.

Riessman (1993, p. 59) usa a estrutura de Labov como “um ponto de partida útil”, um “esqueleto de enredo”¹⁰¹, porém, acrescenta outras formas de identificar narrativas, a partir de contribuições de Bamberg e Georgakopoulou (2008): a) podem ser habituais, com repetições e sem desfecho; b) podem ser hipotéticas; c) podem ser centradas em tópicos, “instantâneos de eventos passados que são ligados tematicamente” (RIESSMAN, 1993, p. 18). Riessman (2008) explica que a narrativa tem a função de organizar as experiências desorganizadas, “dando à realidade ‘uma unidade que nem a natureza nem o passado possuem tão claramente’” (RIESSMAN, 2008, p. 7). Os narradores organizam as narrativas temporal e/ou espacialmente, ou por episódios, e o analista “interroga [...] como e por que os incidentes são contados” (RIESSMAN, 2008, p. 11). Riessman (2008, p. 8), ampliando a proposta de Labov, argumenta que as pessoas usam “a forma narrativa para lembrar, argumentar, justificar, persuadir, engajar, entreter, e mesmo para enganar uma audiência”. Segundo ela

[a identidade] não [é] mais vista como dada ou ‘natural’, os indivíduos precisam agora construir quem são e como querem ser conhecidos, assim como grupos, organizações e governos também. Em tempos pós-modernos, identidades podem

conjunta de sentido. Neste sentido, entende que não só é impossível “anular” a presença do observador, como importante analisar sua participação.

¹⁰¹ *Skeleton plot*, no original. Os textos de Riessman, de 1993 e 2008, tiveram tradução nossa.

ser montadas e desmontadas, aceitas e contestadas, e certamente performadas para audiências (RIESSMAN, 2008, p. 8, tradução nossa).

Uma diferença importante em relação a outras formas de análise é que

o estudo da narrativa se baseia [...] em relatos expandidos [...] e tratados analiticamente como unidades, em vez de fragmentados em categorias temáticas [...] Honrar a agência e intenção individual é difícil quando os casos são reunidos para fazer afirmações gerais. Eu acredito, porém, que modelos de pesquisa centrados em categorias [...] podem ser combinados com análise detalhada de casos individuais. Cada abordagem providencia uma forma diferente de conhecer um fenômeno, e cada uma leva a insights únicos. No estudo da narrativa, porém, a atenção se dirige aos detalhes – como e por que um evento específico é contado, talvez, ou o que um narrador consegue ao desenvolver a história daquela forma, e os efeitos no leitor ou ouvinte. (RIESSMAN, 2008, p. 13, tradução nossa)

Assim, Riessman ratifica a proposta do pesquisador *bricoleur*, ressaltando, porém, a importância de se manter os relatos de forma preservada na análise de narrativa, porque, conforme afirma Mishler (1986b, p. 247), cada “resposta serve a um propósito, isto é, tem uma função no contexto social e interpessoal da entrevista em si”.

Para analisar a entrevista, porém, não basta se perguntar sobre que narrativas são contadas. É necessário também registrar como a interação ocorreu e como isso contribuiu para o desenvolvimento do encontro social e da fala. A análise sociolinguístico-interacional nos fornece elementos para essa análise, ao observar sobre o microssituacional, pois é nele que se pode construir a compreensão sobre “o que está acontecendo” (GOFFMAN, 2013a, p. 13), inclusive na situação de pesquisa.

A Sociolinguística-interacional busca evidenciar aquilo que Goffman define como a *situação negligenciada*

Minha perspectiva é situacional, significando uma preocupação com o que um indivíduo pode estar sensível [alerta] a em um momento específico, isto frequentemente envolvendo alguns outros indivíduos [...]. Eu assumo que, quando indivíduos atendem a uma situação atual, eles se deparam com a questão: “O que é isso que está acontecendo aqui?” (GOFFMAN, 2013a, p. 8)

Simultaneamente, essa abordagem assume que o pesquisador influencia o campo que, por sua vez, o influencia, pois o significado do que acontece na interação face a face é co-construído durante a interação (GOFFMAN, 2013a). Dessa forma, assumo uma perspectiva que nega a possibilidade de existência de um observador “neutro”, que apreende a “realidade existente” no campo. Dessa forma, busco analisar, por exemplo, pesquisadores e professores da instituição,

sabendo que será no contato com os entrevistados (professores da instituição temporários) que os significados serão construídos.

O que aconteceu durante as entrevistas, gestos, silêncios, entonação, tudo isso tanto pode ser causa ou consequência da interação e da construção do sentido pelos participantes.

Para a análise, apresento/retomo alguns conceitos:

- Encontro: “empreendimento” com “comprometimento da face”, em que duas ou mais pessoas em uma determinada situação social reconhecem-se como as participantes autorizadas de “um único foco de atenção cognitiva e visual” (GOFFMAN, 2013a, p. 17-18).

- Face: em inglês, o conceito é “face”. Foi traduzido ora por face, cara, ou fachada¹⁰². Face é a forma pela qual você se apresenta num encontro social, de forma a sustentar a identidade que você deseja manter. Segundo Goffman, é, também,

O valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha [alinhamento] que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados. (GOFFMAN, 2011, p. 15-16).

- Alinhamento e enquadre: em um encontro, os participantes entrarão em acordo, na maioria das vezes de forma tácita, sobre o tipo de encontro em que estão e como se posicionarão frente a ele. O alinhamento depende, assim, do enquadre da situação. Ao iniciar o encontro com as professoras, negociamos o enquadre: será uma entrevista? Como me apresento- como pesquisadora ou colega? Esse enquadre é alterado, ocorrendo outros alinhamentos?

Mudanças no enquadre e no alinhamento das participantes são estratégias usadas para a manipulação da impressão. Essas mudanças incluem signos linguísticos (o vocabulário usado, mais ou menos formal, por exemplo) mas também paralinguísticos, como tom de voz, ritmo, gestos, exclamações, interjeições, pausas, mudanças na postura corporal e expressões fisionômicas, por exemplo, que podem indicar alterações de enquadre e solicitar novo alinhamento por parte dos demais participantes do encontro.

Ao analisar as entrevistas com essa perspectiva, pretendo compreender como podemos apreender esse processo de construção da “identidade social”,

inclusive, aquilo que esperamos que o sujeito à nossa frente “deveria ser” (GOFFMAN, 1988, p. 12), expectativas essas que não estão escritas em lugar, mas que, nem por isso, são menos potentes. Retomo a afirmação de Goffman:

Os valores de identidade gerais de uma sociedade podem não estar firmemente estabelecidos em lugar nenhum, e ainda assim podem projetar algo sobre os encontros que se produzem em todo lugar da vida cotidiana (GOFFMAN, 1988, p. 139).

Quando fui entrevistar as professoras, tanto eu tinha expectativas sobre elas, como elas sobre mim, em relação às nossas identidades sociais. E, quando um professor assume seu lugar – tanto de agente como de ator – na escola, precisa realizar um “trabalho de face” nessa instituição – a forma como se portará vai ajudá-lo ou não a manter as expectativas que se tinha sobre ele.

Raquel, Orientadora Pedagógica de SCI, definiu na entrevista como percebe as possibilidades de uma professora em relação às escolhas e papéis que pode “desempenhar” no CPIO:

Raquel (OP, SCI): As pessoas, aqui, recebem etiquetas muito rapidamente: é engajado; é envolvido; trabalha bem com as crianças; não quer nada; é enrolado. Elas são diagnosticadas e rotuladas muito rapidamente.

Cristina: E que etiquetas qualificam essa pessoa como uma boa profissional, que faz um bom trabalho?

Raquel: Tem dois eixos. [...] Então, o que qualifica é uma competência, eu diria, uma vida funcional regular, uma relação respeitosa com as crianças, o manejo e o conhecimento técnico. “Fulana é boa. Essa pessoa é boa!”, isso quer dizer, a linguagem subliminar é: essa pessoa tem uma competência técnica, um saber, o domínio do conhecimento.

Cristina: E que também, de uma certa forma, se alinha também um pouco com a metodologia que a gente tem? [...]

Raquel: Isso é “B”. Isso para nós é um refinamento. Se, além disso, ela ainda é alinhada metodologicamente com a gente... aí, nossa!...Aí é o nosso sonho de consumo!

Essa “rotulação” descrita por Raquel relaciona-se aos “componentes” de uma “fachada” (face). Para Goffman (2014, p. 36), a “fachada pessoal” inclui “distintivos da função ou categoria”: “vestuário, sexo, idade e características raciais, altura e aparência; atitude, padrões de linguagem, expressões faciais”, entre outros. A fachada inclui a “aparência”, a “maneira” e o “ambiente”. A “aparência” (GOFFMAN, 2014, p. 36) é “aqueles estímulos que funcionam no momento para nos revelar o *status* social do ator”. “Maneira” relaciona-se com

¹⁰² Fachada foi o termo usado para a tradução em inglês de *face* da edição da obra de Goffman pela editora Vozes.

“os estímulos que funcionam no momento para nos informar sobre o papel da interação que o ator espera desempenhar na situação que se aproxima”. O ambiente, ou “cenário”, pode ser fixo – a sala de aula, a sala de coordenação, e também nos falam sobre a “identidade” que se deseja ter reconhecida.

Assim, considerando o exposto, passemos então às análises.

6.2. As análises

Essa seção se subdividirá em duas partes.

Na primeira, apresento a análise de excertos de narrativas trazidas pelas entrevistadas e de situações interacionais relevantes para mostrar como as professoras procuraram se construir na relação, em relação à sua identidade, e atividade docente.

Na segunda parte, analiso principalmente minha *performance* nas entrevistas em relação à minha dupla pertença no campo.

6.2.1. O encontro social “entrevista” como “trabalho de face”

Nas entrevistas, eu e minhas entrevistadas buscamos nos apresentar sob “uma luz favorável” (GOFFMAN, 2014, p. 19). No jogo interacional, de forma tácita, tentamos controlar nossa “expressão”. Aquilo que falamos é algo sobre o qual temos melhor controle do que aquilo que emitimos - nossos gestos, expressões faciais, entre outros (Goffman, 2014, p. 16).

Uma professora em contrato qualquer, que não “revele” ser contratada e “se passe por” efetiva, seria, usando termos de Goffman (1988, p. 14) uma pessoa *desacreditável*, ou seja, portadora de um atributo com capacidade de a tornar estigmatizada, ou de desacreditar suas projeções identitárias. Se esse “atributo” *ser contratada* for descoberto, passa para a condição de *desacreditada* – portadora de um atributo que a desacredita, de antemão, frente aos outros membros do grupo social, e então, precisa provar, pelas expressões que emite e transmite – para os “normais” (efetivos) que a identidade que ela pleiteia para si é possível.

O conceito fundamental de Goffman, que interferirá no trabalho interativo de professores, inseridos em uma organização social, é o de “manejo da face” ou trabalho de face (*face work*) – as tentativas que se faz de construir uma impressão positiva de si. Na fala de muitos desses docentes, o *estar contratado* apareceu com mais vigor do que o *ser professor*, e isso se caracteriza como estigma, segundo Goffman (1988, p. 14), “um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus, [...] uma característica diferente da que havíamos previsto.”

No eixo “experiência”, no item 5.2, apresentei exemplos de falas da experiência “salvadora” no CII por parte das professoras. Analisando essas experiências pelo viés sociolinguístico-interacional, considero que as narrativas e declarações de experiência “redentora” no CII como uma estratégia de prática defensiva de manejo da face. Isso não significa que a experiência não tenha sido positiva, mas permite relativizar todo o valor dado a ela.

Meu argumento se baseia no seguinte. Em nossa sociedade, muitas pessoas têm vergonha ou se sentem constrangidas, ao falarem que “adoeceram” em seus trabalhos, que precisaram procurar psiquiatras, realizar diferentes tratamentos de saúde. Entretanto, esta “revelação” não foi feita com constrangimento inclusive por professoras que não me conheciam, com as quais não partilhava nenhum dado sobre sua identidade pessoal (no caso, sobre suas biografias). Elas poderiam ter encoberto este fato, que poderia ter causado algum constrangimento. Entretanto, NÃO o fizeram. Seguem dois excertos exemplificando este tema:

Carolina (RI): Tanto que no dia da entrevista, [...] eu tava tomando medicação, porque assim, só de imaginá-la a entrevista, meu coração já começava: tuc-tuc-tuc ((batendo no peito)) aquela-aquele acelerado que só Jesus [...] eu de chofer, meu marido pra lá e pra cá comigo porque eu não tava conseguindo andar de ônibus sozinha porque eu tava tendo ataque de pânico dentro do ônibus, assim, uma loucu[ra] [...] Eu tinha dois meses de tratamento, dois meses. Então assim, no começo, ainda tinha os desconfortos, até porque era um lugar novo, era ‘O’ Pedro II, então assim eu não queria deixar a desejar em momento nenhum! ... tava fazendo terapia, tava com a minha psicóloga, tava com-com médico, com a psicóloga e com os dois trabalhos. Só que assim eu já tinha me estressado muito em [na outra rede], e o novo, o contrato no Pedro II, parece que ajudou ... no meu tratamento. Porque eu fui vendo ... novos caminhos e novas possibilidades.

Diana (RI): Você pode falar com o professor nos bastidores, mas na frente do pai você vai segurar ali o coletivo. Eu senti - e a minha identidade tava ficando - eu tinha labirintite. Eu tinha crises horrorosas quando chegava em casa. Tava muito difícil. Muito difícil mesmo de ficar com isso- e aí conciliou com o - com a minha - já o finalzinho da entrada do mestrado lá quando eu tava saindo. [...] Até que eu

coloquei na balança: “Não, eu vou sair”. Aí eu que pedi demissão [da escola particular]. Aí eu vim pra cá. Assim, eu vi UM OUTRO MUNDO de valorização do professor.

Usando os termos de Goffman, as professoras já tinham um atributo, conhecido por mim, que as diferenciava do todo – *contratadas* – eram desacreditadas. Mas ter adoecido, ido ao psiquiatra, feito tarefas de menor valor social, era algo que eu não sabia, um atributo que só elas sabiam, eram ainda *desacreditáveis*, e poderia ser omitido. Mas não o foi. Apresento a hipótese de que estas revelações têm, nas entrevistas, o papel de buscar diminuir o “peso” que o “contratada” pode trazer às suas identidades, diminuir a *desigualdade diferente*, que transforma uma situação em essência (*estar PROFESSORA* contratada em *ser professora CONTRATADA*). Ter passado por “provações” e ser “redimida” em sua profissão pela experiência no CII contribui para um “apagamento” do estar contratada, da temporalidade da permanência. Assim, um atributo negativo, também estigmatizante, “sofrer” uma “doença” psiquiátrica ou física, é inserido nas entrevistas estrategicamente como prova de força da professora Carolina, por exemplo, em vencer sua situação, de sua perseverança, determinação, características que considera importante também para seu sucesso no projeto “tornar-se efetiva” do CII. O CII a “curou”, agora ela quer ser CII “para sempre”. Isto mostra que seu *self* foi reestruturado a partir da narrativa de sua biografia pessoal como a de quem foi “redimida” em seu papel de “professora” do CII, mesmo que temporariamente. Essa estratégia também foi usada por Lígia, por exemplo, como forma de se apresentar favoravelmente,

Da mesma forma, na entrevista, as professoras entrevistadas dirigem-se a não só para mim, “participante ratificada” (aquela que está autorizada interacionalmente a participar), mas também a “interlocutores *imaginados*” (GOFFMAN, 2013b, p. 126), moldando a “projeção” de sua face ora para mim, ora para aqueles que poderão ter acesso a seus depoimentos. E aí, também, se encontraria uma explicação para a exposição de momentos e histórias de sofrimento trazidas por essas professoras. Elas não apenas precisam sustentar sua face de merecedoras de pertencer ao CII para mim, mas também para os leitores “imaginados”, inclusive desempenhando o papel de “oradoras”, ou seja, aquelas professoras que, mesmo contratadas, venceram desafios e “fornecem um modelo

vivido de uma realização plenamente normal, são heroí[nas] da adaptação” (GOFFMAN, 1988, p. 34)

Se a experiência anterior ou simultânea de algumas se caracterizou por uma precariedade, como no caso de Carolina, Fabiana e Ligia, como estas professoras buscam se construir nas entrevistas? *Como professoras do CPII, como servidoras.* As professoras utilizaram várias estratégias e argumentos para me demonstrar que se sentem e merecem ser vistas como “professoras ativas” (como afirma Melissa), professoras competentes.

Detalho algumas das diversas estratégias sociolinguístico-interacionais, e a análise de narrativas da fala das professoras, usadas “manipular uma identidade” e evitar sua “contaminação” pelo atributo de desonra: a contratação. Apresentarei excertos de entrevistas com três professoras, escolhidos por sua relevância: excertos da professora Alana, com quem tive uma relação profissional anterior no CPII, excertos da entrevista da professora Joana, que exemplificam estratégias que foram utilizadas também por outras entrevistadas, e excertos da entrevista com Marta, professora mais experiente que registra interacionalmente alguns incômodos – também trazidos por outras colegas.

6.2.1.1.

A entrevista com Alana: “eu te conheço?”

Alana está em seu segundo contrato no CPII. Juntas desenvolvemos um trabalho com um aluno com necessidades específicas e, de certa forma, eu era hierarquicamente superior a ela. Assim, em nossa conversa, há muito de intersubjetividade, pressupostos sinalizados por prosódia: referências a experiências passadas, usadas para rememorar e para justificar a face que ela deseja manter e que eu sustento. Segue um excerto exemplificando essa interação:

Excerto 1- Essa é a diferença¹⁰³!

Início em 13’06”- Final em 14’19”/ Tempo total 51’33” ¹⁰⁴		
1	Alana	Então essa é a diferença. Quando eu saí do primeiro contrato,
2		fui pruma escola particular eu senti muito, eu senti tanto que
3		eu não consegui trabalhar dentro de uma escola particular.

¹⁰³ Para visualizar como categorizei o excerto, consultar o Apêndice 10.10.

¹⁰⁴ Início em 13’06”- Final em 14’19”/ Tempo total 51’33”: significa que este excerto se iniciou aos 13 minutos 06 segundos e se encerrou aos 14 minutos e 09 segundos dentro do tempo total que durou a entrevista – 51 minutos e 33 segundos.

4 Eu preferi então trabalhar dando aula... particular em casa!
 5 E eu fiquei DOIS anos e meio assim ((meio rindo)), aí eu
 6 falei “não, acho que agora dá pra voltar, né, já- eu acho que
 7 eu já me desintoxiquei do Pedro Segundo” ((rindo)) porque
 8 é algo que fica assim, e é difícil da gente tirar das nossas
 9 raízes porque é algo que você acaba absorvendo, algo
 10 BOM que você absorve. Então...é difícil, você sair do
 11 Pedro Segundo ((rindo)) e o Pedro Segundo não SAI
 12 de você!!
 13 **Cristina** [Rssss]
 14 **Alana** [Rssss]
 15 **Cristina** Por que que fica tão marcante, Alana? Que que você acha
 16 que fica mais FORTE? ... dessa experiência, né?
 17 **Alana** O que fica forte é a unidade da equipe. Você tem uma
 18 equipe que você sabe que vai contar. Eu tenho um aluno
 19 que eu não consigo ... alcançar... Eu não sei qual é a
 20 dificuldade dele. Você tem uma equipe que te abraça e vai
 21 estudar e junto com você o que você pode fazer pra ajudar
 22 aquele aluno, pra alcançar aquele aluno. Essa é a
 23 diferença! (2s). A diferença. Igual a você!

Por que trouxe este excerto para a análise? Aqui, Alana usa de uma pequena narrativa para mostrar o quanto ela “faz parte” da equipe do colégio, mesmo quando ausente. O ponto, aqui, é que a história de sofrimento é uma das formas que ela utiliza para se mostrar “fazendo parte”.

Alana se reporta ao término de seu primeiro contrato e o sofrimento que vivencia de uma forma intensa. *Essa é a diferença*¹⁰⁵ é a coda (frase que resume a narrativa), que termina sua avaliação sobre a diferença entre equipes do CPII e da escola particular e inicia a narrativa sobre sua saída do CPII, com outras avaliações.

As avaliações (parte da narrativa) se destacam como o elemento narrativo de maior relevância para a análise. Na 1 (linha). 2, a avaliação aparece como uma justificativa, um *account* (explicação/justificativa) para a professora preferir ficar em casa dando aula particular (*eu senti tanto que*). Na linha 6, continua como se estivesse falando consigo mesma: *aí eu falei*, e, nas linhas de 6 a 12 ela prossegue com sua avaliação: *eu acho que eu já me desintoxiquei do Pedro II*. Ela continua como se estivesse falando para si mesma, ela afirma que *se desintoxicou* – é uma avaliação (inserida no texto) que justifica para seu sofrimento e abandono da

¹⁰⁵ Fragmentos retirados dos excertos estarão em itálico para melhor identificação e destaque.

escola particular. Ela justifica um espaço temporal de afastamento para sofrer menos ao retornar a um trabalho em condições precarizantes, que não quer viver novamente: *é difícil da gente tirar das nossas raízes porque é algo que você acaba absorvendo [...]. Então... é difícil, você sair do Pedro II ((rindo)) e o Pedro II não SAI de você!!*

Nessa parte final da avaliação, Alana dá o “ponto”: sua identificação com o CPII. Apresenta-se totalmente alinhada à escola, projetando-se como professora renovada e integrada à equipe, que sofre com a “falta” do CPII. É assim que ela quer se apresentar.

Ela escolhe um vocabulário especial para demonstrar o “efeito CPII” nela: uma metáfora, compara sua permanência ao CPII como a causada por uma adicção, Alana se intoxica, suas raízes absorvem algo bom, ela sai, mas o CPII fica dentro dela – e ela passa a assumir a imagem de boa profissional que absorve de lá – torna-se “dependente” do CPII, seu “chocolate”, por exemplo.

Aqui ela se mostra quase que um elemento passivo frente à ação do CPII. Quando pergunto o que a marca tanto, ela justifica com a próxima avaliação (l. 17-22), aqui claramente se inserindo na equipe: *você tem uma equipe que te abraça*. Alana justifica sua dificuldade em viver outra experiência profissional, dada a marca que o CPII imprime em sua experiência enquanto docente, e também “defende” a face de professora que, findo o contrato, não deixa de ser uma professora com o perfil “tipo ideal”.

Na l. 23, Alana tenta uma mudança de alinhamento, ao me inserir na equipe que “é a diferença”. Com a frase *“igual a você”* retira-me do lugar de pesquisadora e me “enquadra” como colega.

Na continuidade da entrevista, ela se reporta ao ingresso no segundo contrato, quando se sentia mais preparada e afirma: *quem vai ler vai me abraçar de novo, não vai deixar eu ir embora*. A ideia do abraço, do ser incluída, inserida, se faz presente novamente, mas a professora se posiciona de forma mais agentiva aqui: ela narra ter escrito uma boa dissertação, atendendo às expectativas da escola, mostrando que sabe o que o CPII espera de um profissional – e, portanto, será novamente da escola.

No excerto seguinte, o trabalho de face de professora “tipo-ideal” de Alana fica mais evidente:

Excerto 2 – Um concurso pra quem já tá lá dentro

Início: 13'06"- Final: 14:'19"/ Tempo total 51'33"	
24 Cristina	É!... isso é importante, mas isso te influenciou tanto que
25	you não conseguiu voltar a ficar em escola particular
26	depois, né?
27	((ambas rimos))
28 Alana	[Fiquei dois anos!]
29 Cristina	[A marca foi] PROFUUUNDAAA!! (rssss)
30 Alana	Foi. Eu chorava: "por que que o Pedro Segundo não tem
31	contrato efetivo e permaneneente?" ((falseando a voz)) rsss
32 Cristina	: rss um contrato [efetivo e permanente!] ((falando e rindo))
33 Alana	[rsss]
34	((ambas rimos muito))
35 Cristina	[(Olha eu v-)]
36 Alana	["Por que"] é que eles não fazem um
37	concurso só pra quem já tá lá dentro?" ((falseando a voz))
38	Eu ficav-eu chorava!
39 Cristina	É, essa é uma sugestão, né? Uma reserva de vagas pra
40	quem já passou por [contrato]
41 Alana	[SIHIM!] Por que não? A gente já passou
42	por um... concurso, é uma prévia de [concurso!]
43 Cristina	[é uma prévia!]=
44 Alana	=Você
45	escreveu uma dissertação... de quarenta e cinco linhas
46	explicando... um planejamento, onde você coloca- TUDO
47	que a escola quer ouvir, que ela gosta de fazer? É DIFÍCIL,
48	não é fácil não, e depois você passa por uma ... entrevista
49	onde que você faz uma prova ORAL! Porque você tem uma
50	uma gama de materiais em cima da mesa, e aí falam assim
51	pra você: "Escolhe um material!" E aí você escolhe um
52	material e tem que desenvolver seu planejamento
53	oralmente. "Como é que vai fa- como é que você vai aplicar
54	isso? Aonde que você vai aplicar isso? Mas você não ia fazer
55	de uma forma diferenteente?" E aí você tem que argumentar
56	em cima daquilo que eles tão te propONDO! Então=
57 Cristina	=E como é que foi sua prova aula?
58 Alana	A minha prova aula el=
59 Cristina	=essa última!
60 Alana	Essa última... foi [TRANQUILA]
61 Cristina	[()]
62 Alana	Porque assim, eu peguei a R ¹⁰⁶ . [rsss]
63 Cristina	[A R.]
64 Alana	Ela

¹⁰⁶ Professora efetiva, à época membro da Alta Gestão.

65	olhou pra mim e falou: “eu te conheço?!” E eu fiquei feliz
66	porque ela lembrou de mim de São Cristóvão! ((Rsss))
67	Eu falei: “Poxa! Ela é chefe, ela tá lembrando de mim, que
68	bom, né? Eu fiz um bom trabalho!” E aí eu pequei a R. num-
69	-lá. E tinha uma outra professora que era de Realengo e eu
70	não conhecia, que era a M., de Literatura na época, e tinha
71	uma outra professora que eu não me recordo, mas que eu
72	acho que era de São Cristóvão. E aí elas pediram para eu
73	olhar, e na mesa tinha a revista Ciência Hoje, tinha vários
74	brinquedos, tinhaaa... caixa registradora, notinha de sistema
75	monetário, e como eu gosto de trabalhar muito Matemática,
76	né, alfabetização de matemática, eu escolhi as notinhas.
77	E aí elas pediram para eu dizer como é que eu ia trabalhar,
78	o que que eu ia fazer e aí eu comecei a falar... numa vivência
79	que eu já tive em São Cristóvão, que foi ver o mercadinho ...
80	do primeiro ano. E eles brincar com o mercadinho levar
81	o- as latas, né, os encartes, e trabalhar todo aquele conteúdo
82	que a gente está acostumado. E elas ficaram me olhando
83	assim: “Mas você não escolhe outro material não?” “Não,
84	não escolho não! Eu vou escolher ESSE aqui, porque esse
85	daqui eu sei, porque eu tenho embasamento pro que eu vou
86	falar!” E não foi difícil, a gente (encontrou) tempo depois para
87	uma conversa assim “Mas você já foi contratado daqui?” “Já,
88	já trabalhei em São Cristóvão, fui alu- uma professora
89	bi-docente” aí ela falou: “Do Y.?” Aí eu falei: “Certamente! Isso aí!
90	E aí ela começou a lembrar como é que foi a minha
91	trajetória!
92	Cristina Que bom!
93	Alana Então assim, é bom que a gente também deixe boas
94	marcas, né, onde a gente passa=
95	Cristina =(rsss)
96	Alana Pelo menos eu acho que eu deixei!
98	Cristina Deixou com certeza!

O “ponto” desta entrevista é, através da narrativa de um concurso hipotético e a de um concurso que viveu, construir a face de uma professora competente, digna de ser membro pertencer ao quadro do CPEI, ainda que em *contrato efetivo e permanente*. Seu argumento é que, como professora em contrato, ela já seria servidora, professora do CPEI, já passara por uma *prévia de concurso*, assim, sua identidade social estaria garantida e justificada.

Para fundamentar seu argumento, constrói uma “narrativa hipotética” (RIESSMAN, 1993, p. 18), baseada em partes das etapas do processo seletivo¹⁰⁷ - a redação e a entrevista. Nas l. 44 a 46 e há a ação complicadora (*escreveu uma dissertação*). A orientação (*uma redação de 45 linhas explicando o planejamento*) é também uma avaliação encaixada, pois ela evidencia que o tamanho e tema da dissertação para ela denotam certa dificuldade. Na avaliação seguinte (*é difícil, não é fácil não*, l. 47-48) ela deixa claro que é difícil atender às exigências do Colégio. Ao mesmo tempo, ao fazer isso dessa forma, Alana, sem o perceber, dá margem para que essa mesma estratégia que utiliza como argumento para seu mérito, também permite alinhá-la com argumentos de um aluno: como fazer uma boa prova, para fazer uma boa prova, é preciso dizer o que o professor quer...

Esse tipo de argumento me reportou ao argumento de Charlot, de que, para muitos jovens, aprender é “fazer o que o professor pede”, jovens assim se preocupam em ouvir o professor, a maioria dos jovens de classe popular tem a relação de estudo como trabalho, mensurando-a pelo tempo gasto, e esperam a boa nota como pagamento, sentindo-se injustiçados quando vão mal. O trabalho deles é ir à escola e ouvir o professor.” O trabalho do professor é ensinar o saber aos alunos. Se o aluno não sabe, depois que escutou, é porque o professor não fez bem seu trabalho” (CHARLOT, 2005, p. 52). O elemento ativo é o professor. Esses alunos não separam o eu epistêmico do empírico, dissociam o aprender na escola (ouvir e repetir), do aprender na vida (ter experiências e refletir sobre elas). A fala de Alana lembra a desse tipo de aluno: cumpre o que presume que o CPEI espera dela, e, ao revelá-lo, exprime também essa imagem que tem sobre o “ser um bom aluno”, revelando como imagina ser o professor “tipo ideal” da escola.

A ação complicadora continua nas l. 51-52 (*você escolhe um material*) e 55 (*você tem que argumentar*), com a devida orientação sobre o momento da entrevista. Ao trazer a fala reportada das pessoas que a entrevistam, nas l. 53-55, Alana insere uma “avaliação encaixada” (LABOV, 1972) para mostrar que, como professora, estava preparada para responder às perguntas sobre as estratégias escolhidas. Aqui utilizo o conceito de Tannen (2007, p. 102 e 132) sobre “fala reportada”, uma forma de trazer a pretensa fala enunciada por outros no passado,

¹⁰⁷ Etapas de um processo seletivo: inscrição, redação, entrevista, análise de currículo.

em discurso direto ou indireto, que pode inclusive ser trazida através de um diálogo, como forma de provocar o envolvimento do ouvinte.

Minha pergunta sobre sua *prova aula* (l. 57) demonstra que, interacionalmente, me alinhei completamente com sua narrativa de competência, desconsiderando que prova aula se faz, teoricamente, em concurso para docente efetivo, pois no processo seletivo simplificado se passa por uma entrevista – Alana introduz sua narrativa sobre a última entrevista, a do contrato atual.

Considerando os pressupostos epistemológicos apresentados no Capítulo 2, reitero que aqui não está em jogo “a verdade”. O relevante não é se o que falou ali representa o que aconteceu no passado com exatamente essas palavras. Tannen (2007, p. 104, tradução nossa) inclusive demonstra que o que aparece como “fala reportada” num diálogo “nunca foi pronunciada por outra pessoa de forma nenhuma”, e que, muitas vezes, esse diálogo reportado pode ser “construído a serviço de algum objetivo interacional” (TANNEN, 2007, p. 108). Esse é meu ponto: essa fala é importante porque é uma forma pela qual Alana constrói sua face de professora competente, que deixou marcas boas na escola e, se o fez, foi também porque foi marcada por ela (lembremos: sua raiz absorveu o que é bom do CPII).

A narrativa que se segue no longo turno da l. 64-91 tem a função de possibilitar a ela contar uma história em que ela assume um protagonismo e se constroi como tendo sido reconhecida por uma das principais figuras da Alta Gestão do CPII – e, novamente, se remete a meu conhecimento da instituição para “valorizar” esse reconhecimento.

Embora a ação complicadora – o relato da “prova oral” ocupe um bom tempo na narrativa, novamente destaco a importância das avaliações presentes. A fala reportada¹⁰⁸ da chefe: “*eu te conheço?*” (l. 65)– é uma avaliação encaixada feita por Alana, que aí se representa como uma “atora” cuja “*performance*” é reconhecida por outros atores da escola, ou seja, ela é um membro do corpo docente, faz parte, deixou boas marcas, o que ela explicita na avaliação externa feita nas l. 65-68 (*poxa, ela é chefe, ela tá lembrando de mim, que bom né?*).

¹⁰⁸ Ratifico que “fala reportada” não se relaciona a um diálogo que ocorreu de fato e que isso, em si, não é importante. A fala reportada é a fala “trazida” com a função, no contexto narrativo e interacional, de criar envolvimento, dar ênfase, marcar o ponto (TANNEN, 2007, p. 108).

Ao mesmo tempo, há um quê de deferência, no reconhecimento da hierarquia, na linha 67: “*Poxa! Ela é a chefe!*” –Alana reconhece que a chefe não precisa lembrar de todos, assim, esse “reconhecimento pessoal” (GOFFMAN, 1988, p. 78) que se dá pelo convívio social, no qual pretensamente a “chefe” recorda sua identidade pessoal e social, serve como uma avaliação. Alana quer mostrar que tem uma identidade pessoal – uma biografia conhecida por uma professora hierarquicamente superior. Para Goffman (1988, p. 67)

uma identidade pessoal, então, está relacionada com a pressuposição de que ele pode ser diferenciado de todos os outros e que, em torno desses meios de diferenciação, podem-se apegar e entrelaçar, como açúcar cristalizado, criando uma história contínua e única de fatos sociais [...]

Assim, seu reconhecimento (de sua identidade pessoal) por uma chefe contribui para a construção de sua face, de sua experiência como docente competente e comprometida com o que a escola espera dela.

Das linhas 68-75, Alana apresenta uma “orientação” sobre o momento da entrevista (quem estava, que materiais estavam disponíveis, e passa, nas linhas 75-76, a fazer um *account* (justificativa) da sua escolha que pode ser lido como outra avaliação encaixada: *eu gosto de trabalhar muito Matemática*, em Educação, também pode ser interpretado como: “sou uma professora competente, das poucas que não foge de uma disciplina que assusta a colegas”. A ação complicadora se desenrola nas l. 76-78, e, na orientação das l. 79-82, Alana aproveita para evidenciar o processo de formação continuada que teve oportunizado em sua passagem por SCI: a vivência do mercadinho foi escolhida para ilustrar seu lugar de professora-aluna exemplar. “*Mas você não vai escolher outro material não?*”, na l. 83, fala reportada da banca “surpresa” com a escolha “difícil” e sua resposta demonstram o quanto se preocupa com o que percebe como importante ao trabalho de um professor do CPII: *tenho embasamento pro que vou falar!*

A ação complicadora termina no diálogo reportado em tom “informal” com a chefe ao final da “aula”, em que Alana, em outra avaliação encaixada, repete que foi reconhecida por seu trabalho (bom) com um aluno, e que sua “trajetória” no CPII não foi esquecida, com a coda *deixou boas marcas*, encerra a narrativa e retorna ao presente da entrevista.

As análises das narrativas destacadas nos excertos 1 e 2 contribuem para que possamos analisar o trabalho docente de uma professora contratada a partir da

interpretação que ela transmite, no momento da entrevista, sobre sua prática. As avaliações, presentes nestas narrativas, funcionam como um recurso importante para a construção positiva de si, de forma a mitigar o estigma que vinculado à figura do professor contratado, e do qual Alana busca, a todo tempo, descolar-se. Ao fazer a análise destes excertos, é preciso considerar que deixar *boas marcas*, mostrar que aprendeu o que a escola quer, pode ser uma forma de agradar, mas é, simultaneamente, uma forma de demonstrar o quanto sua situação anterior era pior: “*por que o Pedro II não tem um contrato efetivo e permanente*”. Suas imagens (*desintoxiquei do Pedro II; difícil da gente tirar das nossas raízes*), reforçam a tristeza do fim do contrato. É melhor um contrato precário, mas vitalício, numa instituição organizada, com uma boa equipe, onde se pode aprender, fazer um bom trabalho, do que ser contratada pela CLT (quando se é!) em escolas onde a condição docente é mais precária ainda.

Estes dois excertos podem ser analisados, então, como o “trabalho de face” de Alana: ao trazer essas narrativas, ela traz também a presença de suas idealizações em relação ao trabalho docente no CPII. Ao trazer a *unidade da equipe*, como um exemplo *do que faz a diferença* para que ela pudesse atingir a todos seus alunos e realizar um bom trabalho, ela reforça a importância da parceria que teve e tem para a sua identidade docente: ela absorveu o que é bom, e, ao enaltecer a face do CPII, enaltece sua própria face, contribuindo para a construção de uma identidade docente mais positiva e com o sentimento de fazer o que a escola deseja. Demonstra e reforça, também, o tanto de formação continuada que sua atividade, nesse fazer em equipe lhe trouxe, com a ressalva de que esta é a forma pela qual ela se apresentou para mim. Talvez para outra pesquisadora, se apresentasse com outros exemplos ou narrativas.

No excerto da entrevista com Joana, no próximo item, será possível analisar outra estratégia de “trabalho de face”.

6.2.1.2.

A entrevista com Joana: “você tem o ritmo da escola”, deveria ser “aproveitada”

Joana é professora efetiva em uma rede pública de ensino e prestou processo seletivo para contrato. Entrou em 2014, no meio do ano letivo, logo após uma greve. Mesmo trabalhando no mesmo *campus* que ela, não a conhecia bem, ou seja, não tinha informações sobre sua identidade pessoal e do *self*. Antes do excerto apresentado a seguir, durante a entrevista, ela me declarou, com evidente orgulho: “Então, as pessoas me diziam: ‘Puxa, você nem parece contratada!’”. Segue o excerto 3 e a análise:

Excerto 3 - Ah, porque você tem o ritmo da escola

Início: 6'24"- Final: 10' em total de 49'67"	
1	Cristina E você teve problema... [com a Coordenação?]
2	Joana [Nenhum!]
3	Cristina Ai, que bom!
4	Joana E-e isso é outro ponto. Depois de toda essa visão negativa que eu tinha
5	antes de entrar, quando eu entrei não teve isso! Eu me senti tão igual
6	A TODAS que tão aqui!=
7	Cristina =huhum=
8	Joana =E era tratada igual, nunca fui tratada “Você é contratada, ela é
9	efetiva”, né?
10	Cristina Huhum=
11	Joana = “Você é menos capaz, ela por s-tá aqui, ela”(p) NUNCA, NUNCA
12	nunca me falaram, nunca me posicionaram assim, já escutei posições:
13	“Ah, esse grupo é o grupo do contratado”, já escutei isso! E eu já-eu
14	falava, eu pontuava: “EU SOU CONTRATADA! Você tá falando de
15	uma pessoa também que você entrou igual a mim!” “Ah, não, mas
16	você é diferente!” (p 3”) Então, eu não ve-eu não consigo ver a
17	diferença... pessoal!
18	Cristina Por exemplo, essa pessoa ou essas pessoas que falaram “Você é
19	contratada, mas você tá falando de alguém, você é diferente” ...
20	é-é-éssa definição de contratada você entendeu de que forma?
21	Joana Ah, eu entendi de uma forma meio pejorativa assim que é menos capaz=
22	Cristina =Huhum!=
23	Joana =que não tá conseguindo é dar conta do que o Pedro II propõe, que
24	não consegue acompanhar o ritmo da escola e=
((a entrevista foi interrompida pela entrada de uma professora - 7'38" a 8'18"))	
25	Joana E eu não gostava mesmo, eu não-EU me sentia mal=
26	Cristina =huhum=
27	Joana =quando falavam assim!=
28	Cristina =huhum=
29	Joana =Então... então o processo de contrato tem que f-ser diferente...

30	já que pegam ... algu-as pessoas que eles... classificam depois que
31	não tem COMO acompanhar, eu acho que tem que ser mais-aí tem
32	que se repensar esse processo de contrato.
33	Cristina Da seleção, no caso?
34	Joana Da seleção, exato! (p)
35	Cristina Hum!
36	Joana Entendeu? [porque]
37	Cristina [Isso] você ouviu pro-de alguém de gestão, por exemplo,
38	[de coordenaçããã]
39	Joana [Foi!, foi!] É é ! E: “Ah, porque você tem o ritmo da escola e tal”...
40	eu não t-consigo ver essa diferença, Cristina, até hoje [eu não]
41	Cristina [huhum]
42	Joana consigo ver!
43	porque eu não sou ((dando uma risada)), né? no-como agora:
44	“Ah, vão tirar de turma as contratadas que tão terminando agora
45	pra poder botar outra logo no lugar!” Eu fiquei esperando e falei: “Não
46	me tiraram!” “Ah, não tem ninguém pra botar no lugar!” mas aí uma
47	outra-uma professora falou: “Mas também, você, nem tirariam! porque
48	você dá conta de tudo.” ((tom ligeiramente diferente)) Eu f-: “Não, isso
49	isso aí”, eu falei “eu não concordo!” Ela: “Tem sim! Então tem pessoas
50	((a colega abre a porta e sai da sala, após ter arrumado suas coisas))
51	que v-essas você-você seria uma delas que não seria tirada de nenhum
52	jeito, você seria até o final!” Ao mesmo tempo que eu me sinto muitooo
53	lisonjeada, né, muito (2”) grata por escutar isso, mas eu fico, eu fico me
54	me questionando, eu falei: “Ent-por que fazem?... por que que não
55	tem então uma- já que tem uma-um grupo, né, que... o colégio vê... que
56	tá de acordo com tudo, não sei, devia ter alguma-uma coisa interna,
57	não sei, pra... aproveitar esses profissionais! Que pra minha turma agora,
58	de segundo ano, eles estão sofrendo horrores, eu mais ainda ((rindo))
59	como é-não sabem com quem vai ficar!

Por que trouxe este excerto para analisar? Argumento que o “ponto” aqui não é o do “não tratamento” “real” de Joana como contratada por membros do corpo efetivos de servidores do CPM, como se poderia interpretar em uma Análise de Conteúdo. O “ponto” deste excerto é que Joana quer se mostrar uma “igual”, descolar-se do “grupo de contratado”. Tanto a declaração “você não parece contratada” como as falas das l. 8,9 e 11 (*era tratada igual, nunca fui tratada ‘você é efetiva, ela é contratada’, ‘você é menos capaz’*) podem ser interpretadas de diversas formas. Retirados de todo contexto situacional, sem ter o desenvolvimento da conversa preservado, poderiam ser exemplos, dentro da

categoria *identidade*, de que não há diferença entre contratados e efetivos, já que ela relata nunca ter vivido essa diferença de tratamento.

Entretanto, usando os recursos da análise de narrativa e sociointeracional, quero apresentar outras formas de analisar este longo excerto. O excerto é uma estratégia de construção de si por semelhança aos efetivos, e pela diferença em relação aos “contratados” que não atendem ao que idealiza como “bom professor” do CPII.

Apresento três pontos importantes para a análise:

Um primeiro ponto é que a professora traz uma expectativa de diferença na “aparência” e “maneira”¹⁰⁹, entre professores contratados e efetivos. Se ela escolhe trazer uma “fala reportada” de colegas para destacar *não parecer* contratada, *não ser tratada* como contratada, é porque: a) considera que há expectativas sociais sobre a aparência e maneira de “professores contratados”; b) distanciar-se dessa aparência é uma marca de distinção positiva para sua identidade pessoal e profissional. Joana explicita essa expectativa de tratamento diferenciado logo na l. 4 Ela me relata ter ouvido isso de outras colegas que haviam sido contratadas antes no Colégio. Se ouviu ou não, não é a questão, mas sim que ela considera verossímil esse tipo de diferença, se não, não teria escolhido esse exemplo para me dar.

O segundo ponto é que, para Goffman (2014, p. 13), a “informação que temos sobre um indivíduo [é um professor!] serve para definir a situação [interacional], tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que podem esperar”¹¹⁰. Ao destacar sua “não semelhança”, Joana destaca desejar sustentar uma identidade de professora adequada ao professor “tipo ideal” do CPII, mas, também, anular o efeito desqualificante do “estar contratado” à sua identidade social. Reforça, também, que a “rotulação” trazida por Raquel, entre bons e maus profissionais, pôde ser percebida por Joana, bem como a rotulação “contratados” e “efetivos”, enquanto perfis de identidades profissionais diferenciados. Goffman (1988, p. 78) afirma que ocorre, na

¹⁰⁹ Novamente: aparência se define por “aqueles estímulos que funcionam no momento para revelar o *status* social do ator”. “Maneira” se refere aos “estímulos que funcionam no momento sobre o papel da interação que o ator espera desempenhar na situação que se aproxima” (GOFFMAN, 2011, p. 36)

¹¹⁰ Imaginamos uma série de qualidades e formas de ação, uma “identidade social virtual”, que se confirmará ou não no que Goffman define como “identidade social real” (GOFFMAN, 1988, p. 12), “a categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir”.

sociedade, o que ele denomina de “reconhecimento cognitivo”: “ato perceptivo de ‘colocar’ o indivíduo como possuidor de uma identidade social particular ou de uma identidade pessoal particular”. E talvez seja ao distanciamento de características de sua aparência e maneira em relação a essa identidade social particular (contratada) que Joana queira ressaltar.

Por fim, a fala de Joana indicaria, também, seu (provável) esforço de “normificação”, ou seja, “o esforço, por parte do indivíduo estigmatizado, de se apresentar como uma pessoa comum” (GOFFMAN, 1988, p. 40). Essa normificação foi apresentada em diversos momentos do item 5.3. Aqui, é bem exemplificada na narrativa que introduz a partir da l. 39, que analisarei a seguir.

Joana introduz uma narrativa hipotética sobre falas de que “*esse é o grupo de contratados*” (l. 11 a 17), apresentando-se como uma “defensora” do grupo: “*eu sou contratada! Você tá falando....*”. Toda a argumentação utilizada aqui se resume ao ponto dessa pequena narrativa: “*você é diferente!*”. A diferença dela em relação aos “contratados” com os quais relata não querer ser identificada é detalhada ao longo do excerto. Ela só é igual pela diferença que relata ter em relação ao *grupo de contratado*: *tem o ritmo da escola* (l. 24 e 39).

Embora ela procure se valorizar apresentando-se “modesta” (*eu não consigo ver essa diferença*, l. 40), Joana traz outra narrativa para apresentar sua “normificação”, sua “diferença-igualdade”: traz uma fala reportada anônima sobre a possível retirada de contratadas de sala e sua posterior manutenção em turma (l. 44 a 46) e, na sequência, um diálogo reportado de uma colega com ela (l. 47-48). Do longo turno de Joana (l. 42 a 59), podemos retirar a) ação complicadora – *vão retirar os contratados – não fui retirada – a professora falou – eu falei*; e a resposta da colega; b) um argumento plausível para sua não retirada de sala (*não tem ninguém para botar no lugar*) que serve para manter uma face “modesta”, seguido da a fala reportada de uma colega que, aqui, cumpre o papel de uma avaliação encaixada: “*você dá conta de tudo.... você seria uma daquelas que não seria retirada de nenhum jeito*”; c) a construção do argumento de ser a professora “tipo ideal”: *ter o ritmo da escola, dar conta de tudo, não ser retirada de sala de jeito nenhum*, que ela reúne na l. 55 com um resumo - *tá de acordo com tudo* - que justifica o ponto do Excerto 3. Este serve para o trabalho de face de professora que “merece” ser aproveitada e permanecer na escola.

Interacionalmente, Joana demonstra a preocupação que precisa ter com uma prática defensiva da face. Ela não pode se mostrar “boa demais”, tem que se mostrar boa o suficiente para ser uma “igual”. Assim, das l. 48 a 56, ela alterna uma avaliação encaixada de sua competência (*dá conta de tudo*) com uma “resposta” que acentua sua “modéstia” (*ao mesmo tempo que eu me sinto muitoooo lisonjeada*) – e ela prolonga a vogal para incrementar a sensação – ela introduz então, novamente, a resolução para o ‘problema’ que apresentou nas l. de 29 a 32 (*o processo de contrato tem que ser diferente*): ter uma forma interna de aproveitar os bons profissionais. Ela apresenta a sugestão de forma hesitante, com reparos (consertos na fala): *ent-por que fazem?[...] por que não tem então uma-já que tem uma-um grupo né*. Além disso, há pausas em diversos momentos da coda que não apareceram durante o restante do excerto, o que indicam que ela fala com cuidado, talvez prestando atenção em minha reação. E, finalmente, para não parecer mais do que “deve”, ao final ela acrescenta um argumento, que não tem coesão com nenhuma parte do resto do seu texto (l. 57-58): *eles [alunos] estão sofrendo horrores [...] não sabem com quem vão ficar*. Esse último argumento serve, interacionalmente, para mostrar que, inclusive na preocupação com os alunos, ela pode ser considerada uma boa professora. Joana conclui assim seu trabalho de face: é uma professora contratada *diferente* porque *igual* aos bons profissionais.

A intenção aqui não é julgar se Joana *é* ou *não é* uma *boa professora*, nem se o que ela contou “aconteceu” ou não. Entendo, assim como Tannen, o diálogo reportado como uma construção, que pode inclusive “recontar” a fala (nunca idêntica) do outro, mas que, pela entonação e momento, neste excerto tem a função de “comunicar de forma eficaz e criar envolvimento” (TANNEN, 2007, p. 112). Como afirma Tannen:

[q]uando os falantes elencam as palavras de outros em um diálogo, eles não estão relatando tanto quanto construindo um diálogo. Construir diálogo cria envolvimento tanto por seu ritmo, efeito sonoro como por seu efeito avaliativo interno. [...] Ao dar voz a personagens, o diálogo transforma a história em drama e os ouvintes em uma audiência interpretante do drama¹¹¹ (TANNEN, 2007, p. 132, tradução nossa)

¹¹¹ No original: “When speakers cast the words of others in dialogue, they are not reporting so much as constructing dialogue. Constructing dialogue creates involvement by both its rhythmic, sonorous effect and its internally evaluative effect. [...] By giving voice to characters, dialogue makes story into drama and listeners into an interpreting audience to the drama”.

O diálogo reportado trazido por Joana nos levar a imaginá-la conversando com a colega, vendo a colega lhe falar, com certa inveja, sobre seus atributos especiais, que a tornam uma “*diferente igual*”. A intenção desta análise é fundamentar o argumento de que as falas “*nunca ter sido tratada diferente*”, “*não parecer contratada*” são estratégias discursivas pelas quais ela busca se construir uma “igual” e evitar o estigma de *contratada*. Resumindo: há um esforço discursivo e interacional muito grande, dispendido pela professora, para se apresentar como uma *igual*, indicando, talvez, que existe uma diferença, simbólica, que deprecia *o grupo do contratado*, para usar suas palavras. Estratégias de trabalho de face muito semelhantes foram usadas também por outras professoras, como Vanessa e Lígia.

6.2.1.3.

A entrevista com Marta: uma “espectadora” que “não ligou o botão off”

Marta é uma professora com longo tempo de carreira no Magistério. Conta que se aposentou e “*sentiu um vazio!*” e resolveu voltar a trabalhar. Descobriu a oportunidade de contrato na internet. Nossa entrevista aconteceu na sala de estudos dos servidores do *campus* SCI. Justamente no dia da entrevista, fomos incomodadas pelo barulho intenso que vinha de outra sala. Algumas partes das duas gravações – simultâneas – foram ininteligíveis, inclusive porque Marta falava num tom de voz baixo. A entrevista durou 55m04s. O excerto a seguir foi retirado de momento após metade da entrevista:

Excerto 4- Não liguei o botão off

Início: 37:49 –Final: 42’01” em total de 55’04”	
1	Cristina Agora, outra questão... você já falou bastante, eu acho da
2	parte da experiência ... sobre a questão mesmo de ser...
3	ah... você -sobre os espaços aqui da escola, ... de RPG,
4	de Colegiado ((pigarro)) e das ... experiências...
5	você achou interessante, como contratada,
6	participar dessa... desse... tipo de... momento?
7	Marta Da-do-da RPG sim.
8	Cristina Que é aqui dentro, da nossa unidade.
9	Marta Mas d-da-das reuniões que envolvem as questões ... é (P)

- 10 dos servidores, não.
- 11 **Cristina** Huhum.
- 12 **Marta** Porque ... você sendo contratado, acaba que [(não)]
- 13 **Cristina** [((tosse))]
- 14 **Marta** é... você fica ali meio só espectadora, né... não... não tem
- 15 tem muito a ver com
- 16 **Cristina** huhum.
- 17 **Marta** com você.
- 18 **Cristina** [Huhum]
- 19 **Marta** [entendeu?]
- 20 **Cristina** huhum (p)
- 21 **Marta** É...as que envolviam éé... aprendizagem, planejameeeento,...
- 22 né... esse processo todo, tudo bem, mas as... que
- 23 envolvem realmente a questão do-do...dos efetiiivos, né... as
- 24 questões políticas, aí realmente eu achei que... que não foi muito
- 25 válido para quem é contratado... ééé... você acaba queee...ficando ali
- 26 de espectador só...
- 27 **Cristina** Éééé
- 28 **Marta** coadjuvante, né? (3s)
- 29 **Cristina** Entendi. (p) Eeee... é, outra questão....é, teve algum
- 30 momento que você passou por alguma situação chaaaata
- 31 em relação a SER contratada? Ou você nem percebeu....
- 32 diferenças, você acha que foi tranquiiloooo (p)
- 33 **Marta** Existem-olha só, é... e-em qualquer escola, em qualquer
- 34 tipo-tipo de trabalho, existem pessoas.... ééé (2s) queeee...
- 35 que se colocam de uma forma... huuumum (2s) superior
- 36 ((essa última palavra com mais velocidade)) ...né?... Isso em
- 37 qualquer lugar.
- 38 **Cristina** Huhum.
- 39 **Marta** Né?(p) Em empresa particulaaaar, enfim... E ... eu percebi que ...
- 40 que existe uma coisa sutil sim.
- 41 **Cristina** Huhum.
- 42 **Marta** Tá? em relação aos contratados... né, de ALGUMAS
- 43 pessoas... poucas... né?... a maioria não tem essa questão.
- 44 **Cristina** Huhum
- 45 **Marta** Né?... inclusive aos novos efetivos também, a gente percebe
- 46 (p) né? É..... Eeee (2s)... é uma (grande) bobagem, né? (2s)
- 47 (Quando) a gente só tem que... é que um tá acrescentando
- 48 quando (o outro sente preguiça), passando, faltando.
- 49 **Cristina** Com certeza!
- 50 **Marta** E... a maturidade me fez ser uma pessoa muitooo... é...
- 51 complacente, né... então assim.....eu... .sabe... tipo ...
- 52 não liguei o botão *off* ((risos))
- 53 **Cristina** ((risos))
- 54 **Marta** Então é aquilo... tipo até assim a questão de você entrar e dar
- 55 bom dia e a pessoa nem RESPONDER para você.

- 56 **Cristina** Meu DEUS!
- 57 **Marta** Né? E eu continuava a dar bom dia, porque eu sou uma
- 58 pessoa educada, né?
- 59 **Cristina** Tá certo.
- 60 **Marta** Então até o último dia eu vou dar bom dia.
- 61 **Cristina** ((risos)) Você... essa sutileza se manifestava como, além
- 62 dessa questão do cumprimento?
- 63 **Marta** Nas questões que você via quando os grupos ééé se reuniam...
- 64 informalmente. No recreio...
- 65 **Cristina** Huhum
- 66 **Marta** Entendeu? Os grupos... os efetivos ... ficam juntos... né? que fazem
- 67 mestrado, que fazem doutorado=
- 68 **Cristina** = Ah, tá =
- 69 **Marta** =tem aquela coisa.... de estar junto néé.. é.éé... e um pouco que...
- 70 excluem, né. É uma coisa sutil, mas ... ac-a gente percebe
- 71 que existe.
- 72 **Cristina** Entendi. ... É, é bem sutil, né?
- 73 **Marta** É... mas... aconteceu=
- 74 **Cristina** = aconteceu!

Esse excerto se mostrou relevante, em primeiro lugar, pela diferença prosódica (de ritmo) em relação a outros excertos da entrevista com Marta. Marta inicia a entrevista comparando o CPII ao Município. Há momentos, não inclusos neste excerto, em que ela faz críticas ao CPII sem nenhum constrangimento, sem mostrar “deferência” ou parecer preocupada com possíveis consequências ao que alguns poderiam interpretar como uma ameaça à face institucional. No excerto acima, porém, há longas pausas, hesitações, prolongamentos, escolha de palavras... A velocidade diminui, o tom de voz também. O ponto deste excerto é a forma como a professora busca trazer sua crítica sobre a escola e professores efetivos para mim e como eu me posiciono durante a entrevista. A forma como a entrevista caminha, como nós fomos interpretando as pistas dadas uma à outra, contribuiu para que a fala de Marta tenha sido construída por meio de uma “mitigação da crítica à escola a professores efetivos desrespeitosos”. Para outra entrevistadora, será que ela hesitaria tanto? Mitigaria? “Pouparia” a “face” da escola?

Antes deste excerto, Marta tinha acabado de falar sobre a atividade, sua autonomia na produção de materiais, sua relação com pais, e eu inicio outro tema na linha 1, interrompo o fluxo da conversa na linha 3 e abro com uma interjeição “*ah... você-sobre os espaços*” e nas l. 5-6— *você achou interessante, como*

contratada, participar desse... desse... tipo de... momento”. No meu turno, eu ratifico a nomeação dada de *contratada*, aqui o adjetivo se torna substantivo – eu, nesse momento, me alinho com tudo que está implícito no CPII com o uso da substantivação do termo. Ao mesmo tempo, passo a hesitar na pergunta, escolhendo a palavra *momento* para as duas reuniões. RPG é a reunião que ocorre em cada *campus* com servidores docentes e técnicos para a tomada de decisões internas. Colegiado é a reunião que os servidores docentes têm com seu chefe, eleito por seus pares – e os técnicos administrativos do Sesop com sua chefia, para discussões e deliberações a respeito de sua função – incluindo decisões pedagógicas e administrativas. Os professores votam em ambas, e não há uma proibição formal à fala ou voto de contratados (que, entretanto, assinam uma lista de presença separada).

A hesitação de Marta se inicia na l. 7 e se prolonga até quase o fim do excerto. Marta ratifica a distinção que eu fiz – a reunião é para os servidores, mas ela é *contratada* - e faz duas escolhas lexicais significativas nas linhas 14, 26, 28: *espectadora* e *coadjuvante*, usando muitas pausas e prolongamentos. *Questões dos efetivos* podem ser de carga horária (pauta muito discutida no ano em que Marta frequentou colegiados), licenças, questões políticas internas e externas ao CPII, da posição do Departamento. Para ela, essas discussões não são *válidas* (l. 24-25) *para quem é contratado*. De fato, chega a ser desrespeitoso discutir carga horária e salário, reivindicação por mais direitos para efetivos com colegas que, embora exercendo a mesma função de ensino, não têm os mesmos direitos, sairão daqui a pouco... É quase uma ameaça à face dos professores.

A escolha pelo léxico *espectador* lembra a metáfora do teatro usada por Goffman para falar da apresentação do *self*. Um espectador é um participante com menor agência numa peça teatral, faz parte da plateia. O espetáculo é conduzido por outros, o texto não foi escrito por ele, não é encenado por ele, o cenário não foi definido por ele. Ao usar *espectadora* e *coadjuvante*, Marta imprime à entrevista seu incômodo com o papel que “cabe” aos professores em contrato: um papel de espectadores de decisões tomadas por outros, em momentos em que, como afirma Anita: “*a gente fica muito sem voz ali*”, sem uma autorização simbólica para falar, votar, decidir, agir... e, ao atuar, é uma coadjuvante.... nunca atriz principal. Este papel cabe, apenas, às efetivas.

O mal estar com sua afirmação pode ser percebido pelo tempo que eu demoro para conseguir tomar meu turno ao final da linha 28, há uma pausa de quase 3 segundos para eu falar o *entendi!*

Faço outra pausa e aí perguntar sobre “*situação chaaata em SER contratada*”. Prolongo o *a* e imprimo um tom de voz mais alto e forte no ser me alinhando com sua declaração (ser contratada)... dando uma oportunidade a ela de usar uma estratégia de preservação da face do CPII ao continuar “*ou você nem percebeu... diferenças*”.

Nessa interação, ao tomar o turno, Marta segue minha deixa, e dá, com muito cuidado, uma desculpa para o comportamento de alguns “normais” (como fala Goffman) nas l. 33 a 37. A desculpa é “uma justificativa oferecida em resposta a uma acusação aberta ou implícita [a situação chata que ocorreu], mas apresentada como apenas parcialmente mitigando a culpa” (GOFFMAN, 1997, p. 122, tradução nossa). A desculpa apresentada é que em qualquer lugar *tem gente que se sente* – e há uma longa pausa para a escolha da palavra – *superior*. E superior aos contratados (l. 42). Ela continua pondo o acento em *ALGUMAS, poucas pessoas*. Ela também acrescenta *os novos efetivos também* vivem a mesma situação, assim, Marta apresenta outra “subclasse” de docentes: dentro do grupo de efetivos, há os recém-chegados, esse novato precisa mostrar que têm o porte adequado, que presta até quase mesmo uma deferência em relação aos antigos. Como afirmava uma professora, colega minha, ao entrar no CPII: “pato novo não dá mergulho fundo”...

Marta passa a uma atitude mais agentiva, da l. 50 a 52, com uma ironia – *a maturidade me fez ser uma pessoa muito complacente, não liguei o botão off*”. É interessante porque, o que ela mitiga anteriormente, ela expõe aqui, ao perceber, talvez, meu alinhamento. Fala da indignação em não receber o retorno pelo bom dia na l. 54-55 e eu me alinho à estratégia de preservação de face dela, mostrando-me igualmente indignada (*Meu Deus!*). Ao reforçar que ela *continuava a dar bom dia, porque é uma pessoa educada*, ela reforça, para mim, a face de pessoa que sabe se portar, “uma pessoa com qualidades desejáveis” ao convívio social (GOFFMAN, 2011, p. 80), esclarecendo que a ofensa é do outro.

Eu insisto em saber mais e ela passa a l. 63-64, 66-67, explicitando que os efetivos que *fazem mestrado, doutorado, ficam juntos... e excluem*. Aqui, acho importante destacar:

A tendência humana de usar sinais e símbolos significa que evidências de valor social e de avaliações mútuas serão comunicadas por coisas muito pequenas, e essas coisas serão testemunhadas, assim como o fato de que foram testemunhadas. (GOFFMAN, 2011, p. 41).

Aqui, a evidência da exclusão, destacada por Marta, foi o *sentam-se juntos*, num pertencimento que ela identificou como *superior* (porque fazem mestrado, doutorado¹¹² e são efetivos). Ao sentarem-se juntos, *excluem*, provavelmente porque, na forma de sentar, delimitam seu território, físico e simbólico.

Eu tento, ainda, mitigar a ofensa, propondo uma diminuição da mesma (*Bem sutil, né?*) e ela não se alinha, ao colocar, na l. 73, *mas aconteceu* – ou seja, a exclusão acontece. Aqui, Marta sinaliza, para mim, efetiva, (e não pesquisadora), que posso não ver, mas a exclusão está lá!

Goffman faz uma afirmação que aqui se aplica bem a diferença de posição no campo ocupada por mim e por Marta:

[O estigmatizado] pode tornar-se ‘consciente da situação’, enquanto os normais presentes estão espontaneamente envolvidos na situação, constituindo a própria situação para esses normais um pano de fundo para questões abertas. (GOFFMAN, 1988, p. 122).

Quando eu falo o “*bem sutil*”, eu saio do meu papel de pesquisadora e assumo o de professora efetiva do CPII, mostrando-me incomodada com a situação. Marta – que “*não liga o botão off*”, que não é *complacente*, mantém o conteúdo da fala. Talvez outra professora não mantivesse sua afirmação depois das minhas duas tentativas de mitigação de diferença, mas Marta o fez.

Durante as análises, parei para pensar se, como docente, eu já havia contribuído para essa exclusão, ainda que inconscientemente (pois preciso oferecer uma explicação para preservar a minha face) de o fazer, de excluir a outros.

O excerto de Marta mostra, semelhante a outros trazidos por Diana, Anita, Ariane, Alana, Ignácio, que a diferença legal, do próprio contrato, torna-se também simbólica.

Dubet se referiria a essa diferença como a de distâncias sociais criadas por um sistema de “castas”, que persiste nas sociedades, onde “se é tratado de maneira aristocrática em uma sociedade democrática” (DUBET, 2014, p. 48), quando se é

¹¹² Lembro aqui a fala de Carolina, analisada no excerto 5.3, que não havia prestado concurso para efetiva porque não queria ser “avaliada pelos doutores do CPII”.

considerado digno de pertencer a determinado grupo, ou de forma desigual se é excluído ou tratado de forma desigual:

Como essas desigualdades frequentemente não têm nada de formal e de legal, elas persistem nas atitudes, nas relações, nas trocas, nos olhares mais banais. O sentimento de desprezo é tal que a vergonha prepondera sobre a indignação, [...] a vergonha de ter vergonha porque se é reduzido a uma posição indigna, pior, invisível. Aquele que se via como igual descobre brutalmente que não o é, e o sentimento de ser desprezado é ainda mais vivo quando revela uma ordem das coisas tão fortemente interiorizada, quando o desprezo não é intencional, quando ele não visa rebaixar porque tem toda uma evidência. (DUBET, 2014, p. 48).

Marta acredita ser uma professora como outra qualquer, com os mesmos direitos, mas... ao frequentar espaços, territórios, onde se vê diminuída, excluída, percebe-se diferente, espectadora, coadjuvante, estigmatizada. Aqui o estigma se revela “operacional”, em toda sua capacidade de exclusão. Este relato de Marta, e outros já apresentados, revelam o potencial estigmatizante, ou, nas palavras de Dubet, quando se persiste no tratamento de castas na sociedade democrática. Há a casta dos docentes efetivos, dos docentes efetivos novos, dos docentes contratados, dos técnicos com nível superior, dos técnicos de nível médio, dos terceirizados da limpeza, da portaria... E por aí se vai....

6.2.2.

A análise sociolinguística interacional e o duplo papel: pesquisadora e professora

Entrar em campo e começar a “colher” ou “gerar” dados é uma etapa vital para a pesquisa. Assim, considero relevante trazer algumas reflexões suscitadas a partir de análises sociolinguístico-interacionais sobre os papéis que desempenhei durante as entrevistas, e como também contribuí para a construção de sentidos, identidades e mudança de enquadres. É, também, “um investimento” meu, enquanto observadora, “na análise do [meu] próprio modo de olhar” (CARDOSO, 1986, p. 103)

Algumas entrevistas foram realizadas com professoras das quais já tinha um reconhecimento social – por trabalharem no mesmo *campus* que eu, como no caso de todas as professoras de São Cristóvão - ou por um reconhecimento pessoal- por ter trabalhado diretamente, como Alana. Isso interferiu no desenvolvimento das entrevistas.

A forma como “entrei” em campo também influenciou, de certa forma, o início de algumas entrevistas. Em SCI, com a autorização das diretoras, fui contatando pessoalmente as entrevistadas. Em RI, a Direção ou Sesop me apresentaram à equipe, e solicitaram minha contribuição. Em TI, a diretora repassou meu e-mail aos professores que se enquadravam nos critérios de final de contrato, e somente uma professora me contactou, a Vanessa. Em Engenho Novo, a Diretora me ajudou a localizar a única professora que atendeu a meus critérios de pesquisa e fui me apresentar. Em Humaitá, a Direção me apresentou a possíveis “entrevistandos” durante um Seminário. Optei por pedir a colaboração de Ignácio.

Em meu desempenho de papel de “docente”, sou uma professora “ativa”, e procuro ser conhecida por minha “habilidade social” e “gentileza” (GOFFMAN, 2011, p. 103) – e “defender” essa face. Com estas professoras, não houve uma “segregação do auditório”, ou seja, eu não consegui garantir que “aqueles diante dos quais desempenh[ei] um dos [m]eus papeis não serão as mesmas pessoas para as quais representar[ei] outro papel num ambiente diferente” (GOFFMAN, 2014 p. 61). Assim, não passei despercebida. Poder analisar minha própria *performance* nesse encontro social só me foi possível, linguisticamente, por dispor de recursos dessa metodologia.

Apresento, nessa seção, análises de minha presença, de minha *performance* em campo. Início com uma análise mais geral sobre os sentimentos de empatia e passo a análises de situações interacionais que intervíram e contribuíram para novos alinhamentos nas entrevistas.

6.2.2.1.

A “colega” entra em cena – minha *performance* na interação como facilitadora

Apresento outro excerto da entrevista com Alana, agora do início da entrevista. Nossa “conversa informal” (GOFFMAN, 2013b, p. 110), o papo antes da entrevista, que ocorreu num Shopping, com o marido e filha do casal, foi o seguinte, das linhas 1 a 9, do Excerto 5:

Excerto 5 – Não posso dizer não pra você!

Início: 15”- Final: 36” em 51’35”	
1	Cristina É , tem de tudo, né? Eu não, eu sou persistente=
2	Alana =rssss
3	Cristina Rss. Eu fico infernizando a pobre das professoras [((rss))
4	Alana [(((rindo))) Ah!
5	mas pra você... não tem nem como falar não! Não posso falar não
6	para você!
7	Cristina Ah, que é isso, Alana!
8	Alana Fala sério! (p)
9	Cristina É eu-e-até hoje eu lembro da-daquele nosso amigo.
<i>cont 2’28”a 3’48”) continuação</i>	
10	Cristina Bom, vamos lá. Eu tenho que começar te dando ((entregando
11	a ela)) e lendo o termo de consentimento. Essa via é sua, pra você ter os
12	dados da pesquisa. Eu tô pesquisando como é que vocês professores
13	contratados significam o seu trabalho. (p). Né? Eu percebi que não
14	tinha nenhuma pesquisa sobre o professor contratado no Colégio então
15	eu resolvi=
16	Alana =Pô, mas é muito legal porque [ninguém]
17	Cristina [Acho que sim]=
18	Alana = pega assim as nossas
19	causas né (p)
20	Cristina É.
21	Alana A gente é tão requisitado dentro do Pedro II e [ninguém pega as
22	nossas]
23	Cristina [exatamente]=
24	Alana =causas ali dentro. A gente é meio que uma mão de oobraaa ...
25	descartável lá dentro (p) e assim é triste porque a gente se apeg a
26	instituição, a gente se apeg a os alunos, a gente se apeg a as pessoas, né,
27	o corpo discente todo, né, docente. E a gente fica (p) meio que (p) assim
28	travado na hora de a gente sabe que vai embora que não pode se apegar
29	Muito, mas é impossível não se apegar à instituição de ensino do Pedro
30	II.O Pedro II é o sonho de qualquer profissional((emocionada)) (P)
31	Cristina É, Alana, é muito difícil. Você sabe que que me motivou a fazer a
32	pesquisa? Era o meu luto. Toda vez que acaba aquele período de
33	contrato você entre em luto, porque as pessoas saem e você não quer
34	que elas saiam!

Na abertura de nossa conversa, meu vocabulário informal (l. 3 -*fico infernizando*) dá um enquadre informal ao encontro, com uma simetria na nossa relação. O riso espontâneo ocorre, e Alana faz uma declaração (*mas para você... não tem como falar não!* –l. 5-6). Minha reação é ficar encabulada. Aqui faço uma referência, na l. 9, a um aluno cuja história foi significativa para nós. Acreditei

que o tom dela se remeteu à nossa relação anterior, de parceria no trabalho com o aluno. Embora o “tom” da conversa ainda fosse informal, nesse momento Alana se mostra como uma pessoa que me deve gratidão, introduzindo aqui uma certa assimetria em nossa relação pessoal, através de uma relação mais ritualizada, pela demonstração de apreço e afeto. Por fim, após uma longa troca de turnos, não transcrita, pois permite identificação do aluno, eu finalmente introduzo o objetivo de nossa conversa, nas l. de 10 a 15. Alana toma a palavra, quase me interrompendo e fala =*Pô, mas é muito legal porque [ninguém]* (l. 16). Eu retomo a palavra e há uma sobreposição, mas eu entendo mal o sentido de seu elogio – achei que ela se referia ao tema da pesquisa, mas o entusiasmo de Alana se referia ao fato de considerar que eu fosse defender as *[suas]nossas causas* (l. 18-19)

Com essa declaração, Alana busca mudar o enquadre, com um outro alinhamento: retirar-me do lugar de pesquisadora e me enquadrar como uma “informada-militante”, uma colega que defenderia as contratadas. Com essa afirmação “*ninguém pega nossas causas ali dentro!*” ela se insere em um subgrupo (*nossas*) de professoras, ratifica o seu estar “professora contratada”, mas busca alterar o meu enquadre de pesquisadora a militante (alguém que pega as causas de um grupo).

De certa forma, o objeto e objetivo da pesquisa (professoras contratadas do CPII) contribuem para que eu não ter sido incluída no “*ninguém*”: ao contrário da maioria, talvez eu me mostre, para Alana, sensível às necessidades e à diferença, ela me identifica como uma possível “informada” (GOFFMAN, 1988, p. 29), uma das “pessoas compassivas, dispostas a adotar seu ponto de vista no mundo e a compartilhar o sentimento de que ele é humano”. E, sendo uma “informada”, mostro-me uma candidata em potencial para ouvir suas histórias, a de uma “nativ[a]”, que está realmente a par das coisas” (GOFFMAN, 1988, p. 33), que, nesse momento fará o papel de “oradora”. Só consegui retomar o assunto alguns minutos depois, tendo algum trabalho discursivo para voltar ao enquadre de uma entrevista “de pesquisa”.

Esse vai e vem de interações teve uma contribuição importante: Alana foi a entrevistada que introduziu mais rapidamente questões que a incomodavam no contrato, como se sentir “mão de obra descartável”, não ter as questões consideradas pela instituição, como a carga horária diferente.

Goffman afirma que:

Quanto maior for a informação que a plateia tenha sobre o ator, menor probabilidade haverá de que os fatos percebidos durante a interação a influenciem radicalmente. Por outro lado, quando não há informação, é de se esperar que a informação colhida durante a interação seja decisiva. [...] Para aqueles que não são conhecidos, exigem-se representações cuidadosas. (GOFFMAN, 2014, p. 239)

Dessa forma, Alana se permitiu “relaxar” em sua *performance*, por já ter algum vínculo e conhecimento de mim, e eu também o fiz.

Assim, esta breve análise pode contribuir para, novamente, analisar o “paradoxo do observador” – de que forma meu vínculo social e pessoal com a entrevistada permitiu para que algumas críticas fossem trazidas de uma forma diferente, por exemplo, da ocorrida na entrevista com Marta. Como afirma Cardoso (1986, p. 102) “foi a convivência e a afetividade que [me] permitiu chegar mais perto e mais fundo” no conhecimento da escola “visto” por Alana, mas analisado por mim, enquanto pesquisadora. Por outro lado, também é importante considerar que eu não aceitei o lugar de “militante”. Zaluar (1986, p. 114) alerta para este risco: “Além do mais, sem que o pesquisador muitas vezes o perceba, ele é o mero registro de um discurso *para fora*, dirigido a um público mais amplo (como acontece com qualquer pesquisa) mas que busca seus verdadeiros interlocutores” – que podem ser o “Estado ou as agências de financiamento”, no caso de Zaluar, ou a Alta Gestão do Colégio, no caso da entrevista citada.

6.2.2.2.

Quando os papéis são conflitantes – minha performance na interação alterando enquadres

Nessa seção trarei excertos e análises do que considere “deslizes” interacionais de minha parte.

Apresentarei dois pequenos excertos de natureza diferentes, mas em ambos ocorre uma mudança de meu alinhamento, em que procuro defender a face da escola (ou de algum colega), o que interferiu desenlace da situação interacional. Considero essa análise importante para a questão ética da pesquisa.

A primeira situação ocorre com Anita. Relendo a entrevista em diversos momentos, fui me recordando de meu sentimento durante a mesma. A professora tem um tom de voz que quase não se altera, baixo, e falava pausadamente. Eu estava gripada, e a entrevista ocorreu após um dia de trabalho. Muito cansada, em

alguns momentos tive que fazer um esforço para manter minha atenção e envolvimento. Analiso esse meu esforço de acordo com o que Goffman propõe:

Uma fonte comum de consciência da interação está relacionada com a responsabilidade especial que um indivíduo pode ter para que a interação “caminhe bem”, quer dizer, evocar o tipo apropriado de envolvimento daqueles presentes. (GOFFMAN, 2011, p. 118).

Havia de minha parte uma “consciência da interação” (GOFFMAN, 2011, p. 118), todo um desejo de que posicionar como uma boa ouvinte, uma interlocutora disponível, ou seja, uma “boa” pesquisadora.

Considero, porém, que minha interação com Anita não foi fluida, em alguns momentos eu me “alienei” da situação. A situação foi tal que eu tentei encerrar a entrevista em três momentos distintos e a professora insistiu na continuação, num “envolvimento exagerado”, que revela a minha “alienação”, segundo Goffman (2011, p. 121). Também foi a entrevista em que eu mais pronunciei “huhums” (elementos continuativos) desatentos. Houve várias situações em que não ocorreu a intersubjetividade, ou seja, eu perguntei algo e Anita compreendeu de outra forma.

Vejamos alguns desses momentos:

Excerto 6 – Eu sou de batalhar

Início: 9'35" – Final: 9'50" em total de 1h02'30"		
1	Anita	[...] eu até imprimir o papelzinho rsss com o nome das primeiras
2		classificadas.
3	Cristina	Que bacana!
4	Anita	Então, assim, eu sou ... de batalhar
5	Cristina	De onde?
6	Anita	De batalhar,
7	Cristina	[De batalhar, sim!]
8	Anita	[De batalhar] de buscar, de trabalhar.

Em fala anterior, a professora terminava sua longa narrativa sobre o processo seletivo. Contava que ficou classificada em primeiro lugar.

Após a linha 3, quando Anita toma o turno, ela muda de assunto. Eu não entendi e pergunto “*de onde?*”. Achei que ela estivesse falando de que cidade vinha. Mas ela estava se referindo a uma característica dela – batalhar. Considero relevante a l. 8, quando a professora repete *batalhar* (um reparo) seguido de

outros “sinônimos” para a situação, para se certificar de que eu compreendi. É como se ela não confiasse na minha repetição na linha 7. Outro excerto que exemplifica a falta de compreensão é o seguinte:

Excerto 7 – Eu já sabia que era assim

Início: 19'40" – Final: 20'19 em um total de 1h02'30"	
11	Cristina Tem alguma cobrança, alguma diferença que você sinta nessa relação
12	entre ser contratado, efetivo, alguma diferença que te incomodou aqui
13	na escola?
14	Anita Não, não me incomodou porque eu já sabia que era assim, né?
15	Entaãã=
16	Cristina =Que era assim como? Desculpa!
17	Anita Que era assim, que era um contrato=
18	Cristina =Ah!=
19	Anita =e que um dia eu teria que fazeeer, fazer a despedida, né? Nós tivemos
20	a reunião de pais agora em que no final, eu deixei pra falar no final,
21	falei que a partir no dia-depois do dia oito de julho não estarei mais. [...]

Este excerto se passa 10 minutos depois do anterior. A professora estava falando sobre a relação dela com as coordenadoras e colegas e eu faço a pergunta nas l. 1 a 3. Minha intenção era que ela falasse se, na escola, viveu alguma diferença pelo fato de ser contratada. Quando ela responde (l. 4) *Não, não me incomodou porque eu já sabia que era assim, né?*, eu fiquei confusa. Entendi algo como “já sabia que teriam diferenças, mas não fiquei incomodada”. Então, eu a interrompo (l. 16) e peço um esclarecimento, acrescentando um pedido de desculpas. A “desculpa” aqui tem a finalidade interacional de explicitar para o outro que você sabe que a falta de atenção, de compreensão, é sua. Ela prontamente dá o esclarecimento e prossegue com o início da narrativa (que continua), sobre a despedida na reunião de pais.

Nessa sequência pergunta-resposta ocorreu uma compreensão da pergunta com um sentido diferente do pretendido por mim, pesquisadora, e uma resposta cujo sentido também não ficou claro. Segundo Mishler:

É especialmente importante reconhecer que a forma da questão não é o fator determinante no processo pelo qual a ambiguidade é expressa e resolvida. Isto é feito pelo caminho (forma) que entrevistadores e respondentes buscam “adequar” suas questões e respostas para cada um e para o discurso em desenvolvimento. [...] Ambiguidades são resolvidas pelo discurso em si e não através do esforço de dar uma declaração mais precisa a questões do roteiro de entrevista (MISHLER, 1986a, p. 47, tradução nossa)

Dessa forma, foi pelo diálogo que eu e Anita fomos buscando construir uma compreensão de nossas falas, com cuidados interacionais para não provocar constrangimentos.

O excerto seguinte traz outro exemplo de papéis contraditórios, ou seja, de quando uma pessoa exerce dois papéis que, juntos, se contradizem. Eu queria mostrar-me uma boa pesquisadora, mas, neste excerto, não consegui nem ouvir, nem “aproveitar” o que Anita me trouxe:

Excerto 8 – a direção eu sempre achei muito afastadinha

Início: 38'10"- Final: 40'31" em um total de 1h02'30"	
21 Anita	então (p) a direção muito primorosa, muito ... amiga dos professores,
22	uma relação... afetiva também ... porque são todos profissionais né? =
23 Cristina	=Sim!=
24	Eu acho que essa afetividade, -e-esse respeito e admiração com o outro
25	ele, ele ... traz muito maior comprometimento de ambas as partes, de
26	todos os envolvidos.
27 Cristina	Huhum, isso você via lá no estado?
28 Anita	Isso. Aqui, aqui eu sinto assim- eu senti a-a direção assim,
29	muito afastada (p)
30 Cristina	Huhum
31 Anita	Até um cumprimento é uma coisa mais difícil de acontecer (p) né.
32	Eu sou do tipo muito sério , sabe, Cristina, eu não sou ... pessoa
33	puxa-saco né.
34 Cristina	huhum
35 Anita	Entende? Eu não vou lá bajular () eu sou ... é... muito transparente,
36	muito limpo, eu não preciso disso, eu não sei- eu não sei agir assim, eu
37	não sei ir-ir lá bajulando, puxa-saco!
38 Cristina	huhum
39 Anita	Ou querer me meter em algumas coisas pra poder ser vista, ser mostrada
40	assim, sabe? Então, mas o que eu senti assim é uma coisa ... Assim meio
41	distante com relação à direção específica, quando eu falo a direção assim,
42	a diretora mesmo, né
43 Cristina	huhum
44 Anita	Aproximação maior a gente tem com a OP
45 Cristina	huhum
46 Anita	Que tá ali diretamente com a gente bem próximo né, e com as
47	coordenadoras na hora do planejamento.
48 Cristina	Sim, sim
49 Anita	Ah, mas a direção eu sempre achei mais afastadinha. Às vezes eu tenho
50	até impressão de que... não vão muito com a minha cara ((rindo)),[sabe?]
51 Cristina	[É mesmo?!]
52	((surpresa))

- | | | |
|----|-----------------|---|
| 53 | Anita | É, eu já tive um pouquinho disso, né... onde você passa e que-e |
| 54 | | dá um olhar querendo falar um oi! um boa tarde assim e muitas vezes não |
| 55 | | tem a troca (p) |
| 56 | Cristina | Que interessante! |
| 57 | Anita | É, aí eu senti que= |
| 58 | Cristina | =certo! = |
| 59 | Anita | =não havia muitas vezes, algumas vezessim, é [claro.] |
| 60 | Cristina | [Claro!] |
| 61 | Anita | Isso não foi [uma constante] |
| 62 | Cristina | [É uma percepção], claro! |
| 63 | Anita | Mas eu queria assim um olhar, né, tipo assim um olhar, tipo assim um |
| 64 | | olhar, um sorriso, "tudo bem?". Assim, às vezes você não precisa... |
| 65 | | como aqui, a gente não tem muito tempo, é tudo muito corrido e |
| 66 | | muito... muita responsabilidade pra todos os lados= |
| 67 | Cristina | =É! |
| 68 | Anita | Né? Isso fecha um pouco a gente, cada uma ali no seu setor. Né? |
| 69 | Cristina | É verdade. |

Neste excerto, destaco a minha dificuldade em me envolver da forma adequada para o encontro social (GOFFMAN, 2011, p. 114): eu continuo participando da interação, mas com menor atenção. Cumpri minha tarefa de participante ratificada, mas, do excerto que começa na l. 21 e termina na l. 69, a maior parte das falas foi de Anita e eu só fiz uma pergunta, na l. 27. Dali até a l. 51, eu proferi apenas “huhums” e “sim”, apenas para manter minha “obrigação de envolvimento”, no que poderia ser um “fingimento de envolvimento” (anotei no caderno de campo minha dificuldade em escutar, manter a atenção), ou seja:

Quando uma conversa não consegue capturar o envolvimento espontâneo de um indivíduo que é obrigado a participar dela, é provável que ele finja uma aparência de estar realmente envolvido. Ele precisa fazer isto para salvar os sentimentos dos outros participantes e sua boa opinião [...] (GOFFMAN, 2011, p. 124)

Meu envolvimento e atenção estavam bem distantes, o que, naturalmente, alterou o rumo da entrevista. A professora já havia anunciado na l. 28 que *sent[ia] a-a direção assim muito afastada*. Ela já estava dando pistas de que faria uma crítica, com reparos (a-a) e pausas. Eu ignorei a crítica. A professora continua enunciando, nas l. 35 a 38 e 39 – ou seja, não “caiu nas graças” da diretora porque não se rebaixa sendo puxa-saco – um *account*, pois não receber um cumprimento é uma ameaça à face. Eu continuo respondendo apenas com *huhum*.

Apenas na l. 49 e 50, quando Anita repete que *a direção eu sempre achei mais afastadinha!* e que achava que *não [iam] muito com a minha cara, sabe?* que eu volto a ter um envolvimento espontâneo, mas, agora, com outro alinhamento. Saí nitidamente de meu lugar de pesquisadora para o de uma professora do *campus*. Nossas falas se sobrepõem (sabe/ é mesmo?). Minha pergunta – como pesquisadora – poderia ter sido: me conte um pouco sobre esse sentimento? O que você considera “afastada”? Eu, porém, opto por uma “quase” interjeição: *é mesmo?* com um tom de surpresa evidente. Quando a professora exemplifica o porquê de sua impressão – não ter a troca visual e de “reconhecimento pessoal” (GOFFMAN, 1988, p. 78), retruco com o comentário *que interessante* e a partir daí se seguem, das l. 56 a 62, uma troca rápida de turnos, em que eu ratifico as “práticas reparadoras da face” da direção feitas por Anita (*algumas vezes, não foi uma constante*), e que, depois, ela, em um turno mais longo, das l. 63 a 66 continua com *é muita responsabilidade por todos os lados*, e na l. 68 *isso fecha um pouco a gente*.

A professora estava fazendo uma crítica à direção desde o início do excerto e minha resposta indica uma alteração do enquadre – de uma entrevista para a conversa entre duas professoras – uma efetiva e a outra contratada. Minha surpresa com a afirmação de Anita mostra a ela que ela “pisou em terreno perigoso” e começa a se justificar e a buscar práticas reparadoras à face da direção. Destaco que ela continua buscando justificativas para o não cumprimento da direção até os 44’8”, ou seja, durante ainda 4 min esse item ficou indo e vindo. Atribuo essa necessidade de tantas práticas reparadoras ao conjunto de minhas expressões: a expressão transmitida (*é mesmo*), e a emitida, minha surpresa, a minha mudança de postura corporal. Minha surpresa como professora (era uma crítica que não esperava ouvir de *minha* diretora) interferiu no desenvolvimento da entrevista.

Ao final, Anita fala:

Anita (SCI): Entããã, esse olhar eu acho que ele-ele-ele dimensiona bem, mas ele (p) ele mostra muito bem assim a importância de cada um (p), a importância de cada um, não importa se é ali o profissional da limpeza, se é quem tira cópia, né? [...] Não importa, se é quem serve a merenda, quem toma conta na hora do pátio ... eu acho que... somos todos assim. Éééé o como gerir um colégio, uma escola, né, que tem que ter um corpo único, né, como o corpo, o nosso sistema (p) o nosso sistema do corpo é assim.

O ponto de todo excerto se resume “*na importância de cada um, não importa se é o profissional da limpeza....*” Aqui, o que Anita estava querendo dizer e eu não pude ouvir é que percebia uma diferença de tratamento da direção a ela, por ser dois motivos possíveis: não ser bajulador, ou ser um profissional considerado de menor valor. Eu não percebi isso durante a entrevista, porque meu sentimento de alinhamento com a defesa da face da direção me impediu, e perdi a oportunidade de explorar o ponto de Anita.

Por outro lado, essa meta-análise de minha *performance* durante a entrevista de Anita contribuiu para que, nas seguintes, eu já buscasse uma postura mais atenta a esse duplo papel e para tentar deixar meu papel de professora mais separado do de pesquisadora.

Finalmente, destaco que, nas entrevistas com Melissa, Joana, Diana e Ignácio eu também saí de meu papel de pesquisadora, quando falaram sobre o salário. Minha postura ora se alinhava com uma servidora efetiva do CPII que não concordava com os argumentos das professoras, ora com as próprias professoras, tentando ajuda-las a entender a tabela de vencimentos.

Segue um exemplo da situação:

Excerto 9 – O salário é diferente... e não deveria ser

Início: 28'17" – Final: 29'42" em um total de 1h45'	
1	Cristina Teria alguma outra coisa que você mudaria, como é que você vê a sua
2	remuneração, salário=
3	Melissa =é, o salário é diferente, né do efetivo ... ééé... eu acho que não
4	deveria ser, porque a gente trabalha até mais ... do que o efetivo... e
5	não deveria ser, eu acho que é... não sei, eu acho que é mil reais de
6	mil reais de diferença... .. é, uma coisa assim!=
7	Cristina =É, o salário de vocês, pelo que eu saiba, vou até confirmar isso pra você
8	se assegurar, () só que eu posso tá errada, mas quando
9	eu fiz a pesquisa de legislação, o salário de vocês é in-é igualzinho ao
10	professor de quarenta horas iniciante, é o que tá D um, um.
11	Só que ele não inclui aaa... a retribuição de gratificação que tem, ela é
12	diferente pra quem tem DE.
13	Melissa =hahan
14	Cristina =e o salário base também! Quem tem DE, tem um pouquinho mais
15	no salário base e um pouquinho mais na [retribuição]
16	Melissa [Então,] eu acho que chega a mil reais!
17	Cristina A diferença é=
18	Melissa =é=

- | | | |
|----|-----------------|---|
| 19 | Cristina | =a diferença não é o do quarenta horas, a diferença é que vocês não têm |
| 20 | | o salário de DE. Se pegar uma colega que seja quarenta horas |
| 21 | | efetiva, que tiver começando, ela ganha a mesma coisa. |
| 22 | Melissa | É? ((supresa!)) |
| 23 | Cristina | É, mas não com DE |
| 24 | Melissa | Hum |
| 25 | Cristina | É igual! |
| 26 | Melissa | Hum |

A pergunta que inicia o excerto é uma continuação da pergunta “o que você mudaria se pudesse?”, na l. 1 eu retomo a pergunta e acrescento outra, que dirige o foco de atenção de Melissa.

Das l. 3 a 6, ela me responde, mas de forma hesitante, cuidadosa e pausada: *o salário é diferente, né, do efetivo* – no né ela busca meu apoio, que não foi dado; segue uma pausa e um *éééé* com outra pausa para que ela, cuidadosamente, introduza sua crítica – que é o *ponto* do excerto: *eu acho que não deveria ser*, seguido de uma justificativa para a crítica (*porque a gente trabalha até mais... do que o efetivo*). Ela não dá certeza do valor, mas traz sua estimativa. Aqui fica evidenciado o cuidado interacional em trazer a crítica, especialmente – como no caso – há uma comparação com a situação dos efetivos. Das l. 7 a 15, eu passo a “explicar” como é o salário *de vocês* – no momento, eu me afasto do lugar ocupado por Melissa, me afasto do papel de pesquisadora e começo um longo *account*. Minha falta de alinhamento com a crítica feita por Melissa fica evidente nas l. 14 e 15 com o *pouquinho*- o uso do diminutivo aqui provoca a imediata reação de Melissa na l. 16- *mil reais* de diferença não é pouco, ela quis dizer. Quando eu respondo *a diferença é*, na l. 17, Melissa concorda, mas eu não estava concordando com ela, mas iniciando um turno para continuar meu *account*. Melissa se mostra surpresa com minha afirmação das l. 19 a 21, e, como eu não ratifiquei sua surpresa, nem mudei meu alinhamento, ela passa a emitir *huhums*.

Esse excerto exemplifica minha dificuldade em me manter no meu papel de pesquisadora. Aqui eu parecia ser um advogado da instituição, ou agente do Setor de Gestão de Servidores, tentando explicar como é composto o salário da professora e, isso também fez a entrevista seguir por outro rumo. Não consegui ouvir que, para ela, havia uma GRANDE diferença, que eu desqualifico, dizendo que era pouquinho. É uma grande diferença, sim. A professora me mandou a tabela de vencimentos, após a entrevista, pelo *Whats App*, e só então eu pude entender o

que estava causando suas dúvidas: a tabela que estava no site não havia sido atualizada com o novo valor recebido pelos servidos do EBTT.

6.2.2.3.

A empatia entra em cena – o encontro social *Entrevista em análise*

Este relatório de pesquisa se aproxima de seu fim. Falta, agora, apenas um “fechamento” deste capítulo e o “balanço” da pesquisa, apresentado no Capítulo 7. Ao mesmo tempo em que isso é um momento de alegria, para uma pesquisadora, para mim traz, também, certa nostalgia, uma saudade pungente de um momento privilegiado que tive de me dedicar à pesquisa, ao estudo, uma dor esquisita de saber que esta etapa chega ao fim, ainda que provisório.

Considero importante, então, mencionar que meus sentimentos, durante a pesquisa, se manifestaram, também, empaticamente, em alguns momentos.

No item 5.2.5, apresentei a dor da saída das professoras ao término do contrato. Essa dor é intensa e justificada – no caso das professoras em contrato – porque são elas que vivenciam a exclusão, a fatalidade, a tristeza, as incertezas (“pra onde vou agora? Onde vou trabalhar? Será que volto um dia?”), a dor de uma despedida forçada (por não ser desejada) dos alunos, colegas, amigos feitos durante a convivência. Saber previamente que essa permanência seria fatalmente concluída, ao final de, no máximo dois anos, não diminui a dor no momento da despedida. Algumas das professoras de SCI estavam em sua última semana de contrato, ou no último dia, ao serem entrevistadas. A emoção aflorou várias vezes ao longo da entrevista: olhos embaçados, lágrimas que corriam, voz embargada.

As lágrimas não me surpreenderam, não as senti “fracas” por chorar, nem estranhei, afinal, o que há de mais comum do que chorar quando se vive um “luto”? Mas as professoras, de certa forma, forneciam *accounts* sobre seu choro. Pensando nessa situação interacional, recorri a Goffman (2014, p. 102), que afirma que “o indivíduo não gosta de se sentir ou parecer constrangido”. Quando o indivíduo é tomado pela emoção, as “energias são direcionadas para a tarefa de restabelecer o indivíduo alvoroçado” (GOFFMAN, 2014, p. 100). Embora mostrar-se “alvoroçado”, “constrangido”, sem “aprumo”, possam ser sinais de “fraqueza moral” em uma interação ou encontro social comum, estávamos em

uma situação de “entrevista”. Ainda que houvesse ali uma relação de poder (pesquisadora/entrevistada; efetiva/contratada), nos momentos de comoção a relação que preponderava era a de solidariedade entre duas pessoas, uma podendo identificar-se na dor da outra... como eu mesma repeti para várias professoras: “eu também sofro... para quem fica é um luto que se emenda em outro... tantas amigas que se vão do nosso cotidiano” (entendendo esta como uma “fala reportada” aqui nesta tese, não necessariamente igual, mas nem por isso menos “sincera”). “Se eu pudesse, não viveria esses lutos!” – essas expressões também serviram para que eu me alinhasse às professoras enquanto colegas, como iguais, e para mitigar o constrangimento do choro. Em algumas entrevistas, meus olhos também se encheram de lágrimas.

Entretanto, faço aqui uma distinção entre minha emoção e a das professoras. Riessman (1993) menciona a diferença entre os diferentes níveis de representação: estar presente à experiência, falar sobre a experiência, transcrever, analisar, e ler sobre a experiência. Eram as professoras quem sentiam a dor da saída, Elas sentiam a experiência e falavam sobre a experiência. Eu as ouvia narrando a experiência, e a dor da saída, mas, durante a interação, eu também presenciei as cenas de dor da saída. É sobre essa experiência que fiz a análise anterior.

Eu, porém, permaneço no CPPII como efetiva, minha transitoriedade é a da pesquisadora, que não me retira da escola. A finitude, a transitoriedade do tempo das professoras é, ao contrário, pelo menos momentaneamente, definitiva.... As professoras não relataram, mas eu vivi, ao longo de meus anos de experiência na escola, a tristeza e o sofrimento das professoras ao esvaziarem seus armários (como mostrou Cainelli, 2016), tendo que, por vezes, liberá-los com bastante rapidez para quem vai assumir a turma em seu lugar. É difícil ter que “ser saída”, devido à fatalidade do contrato. Uso uma “voz passiva” propositalmente, porque a agentividade da saída não está nas professoras, mas “no contrato”. Por elas, teriam no mínimo um “contrato efetivo e permanente” (Alana), e, no melhor dos mundos, todas entrariam efetivas/efetivadas.

6.3.

Enfim, outras metodologias de análise para quê?

Início as considerações deste capítulo com um limite: seria impossível, para uma tese de doutorado, analisar a todas as entrevistas como fiz nos excertos deste capítulo. Assim, eu fui selecionando entrevistas em que “pontos” similares apareceram e elenquei as analisadas neste capítulo por sua relevância e tema. Apresentado esta ressalva, concluo este capítulo com algumas observações, mais do que sínteses, sobre o que considero que estas análises contribuíram para a pesquisa.

Destaco que, em relação à Análise de Conteúdo, o tipo de metodologia e olhar teórico utilizado neste capítulo me deram recursos para análises diferenciadas. A análise dos excertos (e suas narrativas), à luz da Análise de Narrativas e da Análise Sociolinguístico-interacional trouxe um olhar mais minucioso para as entrevistas. Como já apresentado, ao buscar definir o “ponto” das narrativas, analisar as avaliações enunciadas, e aspectos linguísticos, como as pausas, prolongamentos, reparos, fui capaz de elaborar outras hipóteses ou de confirmar hipóteses feitas durante a análise de conteúdo realizada no capítulo 5.

Então, vou me permitir algumas afirmações sobre os “resultados”.

Um dos resultados que considero mais significativo é o seguinte: ao olhar para a situação social, para *o que* acontecia, *como* acontecia e *o que* e *como* era falado, fui desconstruindo uma ingenuidade e certa ilusão sobre a “clareza”/transparência do que se é dito numa entrevista, ou seja, da linguagem.

Esta forma de análise me fez perceber o “peso” da assimetria hierárquica e de poder na entrevista, nesta dupla relação que vivi de pesquisadora *e* efetiva/entrevistadas *e* contratadas. Entretanto, o fato de relativizar meus resultados, ou seja, saber que o que foi dito e construído como o sentido nas entrevistas foi o que foi dito PARA MIM, NAQUELA determinada situação, por AQUELAS professoras, não diminui a relevância desses achados. Nas análises, o que consegui identificar foi que pessoas em uma relação assimétrica com outras – com menor poder institucional, de decisão – buscam estratégias variadas para reduzir essa assimetria.

A primeira estratégia é a própria decisão de aceitar ser informante da pesquisa: embora eu fosse a pesquisadora, elas eram as informantes, então, a

balança se inverte: o conhecimento “nativo” é delas, não meu. Elas decidem se querem ser informantes ou não. E como, o quê e quando me informarão (com a ressalva de Goffman de que todos têm melhor controle sobre as expressões que transmitidos do que sobre as que emitimos!).

A segunda estratégia usada é a de “trabalho de face”: as professoras buscaram estratégias – como contar histórias de seu ingresso, de processos seletivos, diálogos e falas reportadas como formas de se construírem como “iguais”. O uso da estratégia e seu objetivo, em si, é o *meu* ponto. Numa relação mais simétrica, talvez elas não precisassem de tanto esforço discursivo e interacional para se mostrarem “boas” professoras, ou “iguais”. Se estivessem numa entrevista com uma “igual”, a história talvez fosse outra, mas *esse é o ponto*: na relação assimétrica, *essa* foi a estratégia mais usada. Ao invés de negarem o “tipo ideal” percebido, ou se recusarem a atender às expectativas da escola, essas professoras se alinham a essas expectativas, e buscaram se mostrar “dignas” e “iguais”, revelando, por isso mesmo, através e pela necessidade do trabalho de face a existência do estigma em relação a professoras contratadas.

Este “resultado” nos leva a algumas reflexões. A primeira é sobre a força das expectativas sociais, apresentada por Goffman, e sobre como os indivíduos estigmatizados querem ser reconhecidos como “normais”. Porque ele se “vê a partir da perspectiva dos normais, sua imagem projetada será a de ‘um indivíduo completo’, não é um tipo ou uma categoria, mas um ser humano completo” (GOFFMAN, 1988, p. 126). Essa diferença simbólica, essa “falta de aval”, essa “descartabilidade”, esse estigma do “grupo de contratado” é uma diferença, como afirma Goffman (1988, p. 134), “que deriva da sociedade, porque, antes que uma diferença seja importante, ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo”. Assim, a comunidade CPII ratifica – de forma tácita e implícita - essa diferença estigmatizante, que as professoras, interacionalmente, precisam mitigar e equilibrar na relação com outros membros da comunidade, quando não estão com outras “contratadas” ou pessoas “compassivas”.

A segunda reflexão, resultante do alinhamento das professoras às expectativas da escola, é a de que o ingresso no CPII é uma chance que “não é meramente procurada, mas esculpida” (GOFFMAN, 2011, p. 193) por essas professoras. Como apresentei no item 5.3, sobre as identidades das professoras, a oportunidade do contrato foi “a moeda” encontrada por elas no chão, uma moeda

que descortinou outras oportunidades e chances. A experiência do contrato marcou suas identidades de *self*, de docentes, e a maioria se alinha a elas pelas “boas marcas” que deixam. Ao serem capazes de identificar o padrão de “normalidade” da instituição e ao exemplificarem, mesmo que como estratégias de práticas preventivas da face, de trabalho de face, boas práticas que aprenderam e desenvolveram na instituição, as professoras transmitem verbalmente exemplos de uma formação continuada vivenciada na escola. E, de certa forma, também equilibram essa balança: podem ser “estigmatizadas”, “contratadas”, mas, ao “usarem” a escola como local de formação, como uma oportunidade, também se beneficiam nesse jogo de poder.

Outra reflexão é a de que a forma como eu me posicionava durante a entrevista e o grau de conhecimento biográfico que cada uma tinha comigo interviu também na entrevista. Alana, com maior intimidade, permitiu algumas críticas e buscou me alinhar como “militante” das “causas delas”. Ariane, uma professora de SCI, me disse que “Você acolhe”, por isso ela pode falar sobre seu sofrimento na escola para mim. Marta, uma professora que não “desligou o botão off”, pôde falar que há o grupo dos que “fazem mestrado e doutorado e que excluem”. A forma como eu regia a elas e suas críticas, como ocorreu na entrevista com Anita, foi alterando o rumo do encontro social e nos alinhamentos, mudando o que e como me foi dito. Isso ajuda, também, a relativizar as afirmações feitas na Análise de Conteúdo e é importante, especialmente, para a questão ética da pesquisa. Analisar meus deslizes, a forma como usei de poder perante minhas informantes é necessário para o compromisso ético com o outro e a pesquisa em si.

Por fim, encerro este capítulo com o que mais considero relevante até o momento. Este capítulo de análise me mobilizou não apenas como profissional ou pesquisadora, mas como um “ser humano”. Precisei me analisar enquanto colega e ver o quanto não tive a “atenção ritual” devida às participantes, ou pensar que talvez Marta se referisse a mim, como uma das “que fazem mestrado ou doutorado que excluem”. Analisar minha participação na entrevista de Anita foi importante para minha humanidade, humildade e para eu repetir, internamente, a frase de Goffman, “o estigmatizado e o normal são parte um do outro; se alguém pode se mostrar vulnerável, outros também o podem” (GOFFMAN, 1988, p. 146). Além disso, ele ressalta:

Porque, ao imputar identidades aos indivíduos [...] o conjunto social mais amplo e seus habitantes, de certa forma, se comprometem, mostrando-se como tolos. (GOFFMAN, 1988, p. 136).

7

Onde a chance está?

O título desse capítulo é, propositadamente, diferente de “considerações finais”. Esta pesquisa não acabou, ela precisou de uma pausa para ser apresentada para a banca, por meio deste relatório. Também é uma paráfrase de Goffman¹¹³, pesquisador que contribuiu com parte do grau das “lentes” que usei para esta pesquisa.

Então, entendo esta pesquisa e suas análises como, respectivamente, uma chance – possibilidades – que surgem por meio de suas representações (as análises, conforme Becker, 2009, p. 14). Afinal, uma pesquisa pode ser a possibilidade que temos de olhar para o mundo por meio de outras lentes, identificar barreiras colocadas e que podem ser retiradas, construindo novos caminhos, possibilidades.

O que pretendi fazer nesta pesquisa pode ser representado como um jogo de RPG (*role playing game*) virtual. Num jogo de RPG, há um mapa geral, que é apresentado aos jogadores, mas só ao jogarem eles vão descobrindo os detalhes do mapa, as conexões e passagens (ou bloqueios) entre os diferentes espaços, que, por vezes, também são construídos por eles. Um jogador, quando entra no jogo, constrói seu *avatar* (um personagem virtual, que o representa) a partir de elementos determinados pelo jogo, mas sua composição fica muito particular. Ele assume, também, um papel no jogo, mas, normalmente, de acordo com sua *performance*, assume mais “poderes” e maior/menor protagonismo. Pode “morrer”, mas seu “*mana*”, sua energia vital, não acaba, ele tem outras “vidas”, ele pode tanto retornar ao jogo na “pele” do mesmo personagem como pode ser assumir outra identidade.

O que esta pesquisa buscou fazer? Construir um “mapa”, representação de um campo de pesquisa. Este mapa não está, porém, pronto.

¹¹³ Paráfrase do título do sexto capítulo (*Onde a ação está*) do livro *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face* (GOFFMAN, 2011, p. 144),

Para construir este mapa, eu usei algumas lentes e perspectivas, que propiciaram algumas representações, e são, simultaneamente, um limite para outras. Minha perspectiva é de uma pesquisadora situada em um lugar duplo de pertença: sou uma “jogadora” – professora – mas também sou pesquisadora. Por um lado, uso as minhas lentes de professora, que “vive” no lugar que desejo representar. Por outro, me afasto um pouco para conseguir outra perspectiva para minha representação, como pesquisadora. O Capítulo 6, de meta-análise, foi uma forma de eu buscar analisar a dupla posição no campo.

Assim como em um RPG, este “mapa” parte da premissa teórica de que as professoras são agentes e atoras da e na instituição. Assim como em um RPG, a perspectiva teórica utilizada dá espaço para a criatividade, a interpretação e a ação dos seus jogadores, mas, como alerta Goffman, também procura as tensões e representações que as professoras encontram e utilizam ao “fazer suas jogadas” neste “mapa”. Como um mapa que busca uma representação do trabalho situado de professoras em contrato no CPII, no Departamento do Primeiro Segmento, eu não queria um mapa com escala menor, onde eu pudesse visualizar todas as escolas, ou todo CPII. Eu queria elaborar um mapa com escala maior, para um maior nível de detalhamento para o que eu queria representar – as respostas para minha questão de pesquisa:

O que os relatos dos docentes contratados do Departamento do Primeiro Segmento do CPII nos dizem sobre o significado de seu trabalho, sua identidade e experiência?

O objetivo geral desta pesquisa “mapa” é **compreender como professores contratados do Departamento do Primeiro Segmento do Colégio Pedro II significam seu trabalho, identificando tensões, desafios e conquistas a partir de seus relatos de atuação nessa Instituição.**

Entendo que um mapa oportuniza algumas chances – oportunidades – e alguns limites.

Como chances, considero que, a partir deste mapa, novas “jogadas” e possam ser feitas pelos diversos “jogadores” do Colégio Pedro II e por outros “jogadore”s – pesquisadores, professores, servidores – de nossa sociedade. Este mapa desejou mostrar que, em determinados espaços, tempos e locais, novas interpretações, novos olhares, permitem identificar o que é construção humana, e, sendo construção humana, social, produto de uma cultura, pode ser

redimensionado, desconstruído, ressignificado. Ao olharem para este mapa, será possível constatar novos caminhos, atalhos e derrubar barreiras.

Por outro lado, além da escala, precisei definir que tipo de mapa eu queria. Não queria uma “planta baixa” ou um mapa “físico”, ou “econômico”. Com certeza, busquei dar toques de um mapa “político”, uma vez que as próprias definições e lentes de pesquisa são decisões éticas e políticas, mas eu queria, também, um mapa “estilizado”, um mapa que representasse cores, escolhas, chances, limites, a vida vivida pelas professoras a partir de suas lentes. Esta possibilidade me foi dada no diálogo entre dois campos de conhecimento: a Educação e os Estudos da Linguagem, pela análise sociolinguístico-interacional pude elaborar a construção de um mapa que permitisse nesse “jogo”, ao mesmo jogador, desempenhar mais de um papel e ocupar diferentes posições, ter mais de uma chance: de vida, de escolha, de caminho.

Esse mapa nos permite ver que – ao “jogarem” comigo, as professoras contratadas se mostram – em relação à atividade – satisfeitas com a estrutura da escola, podendo realizar um trabalho que as satisfaz e no qual acreditam, em uma situação de menor precariedade objetiva e, por vezes, subjetiva, em relação a outros lugares de trabalho. Assim, comparando este espaço com outros, sua situação de trabalho e as possibilidades de autonomia são maiores, entretanto, quando elas se comparam a outras “jogadoras”, as professoras efetivas, percebem que há limites para sua autonomia, para suas possibilidades de atividades (não podem incluir a pesquisa e extensão em sua carga); e seu salário é considerado, por elas, injusto. Ainda assim, elas gostariam de poder permanecer “no jogo”, na escola, e não serem obrigadas a deixá-lo, pela fatalidade do contrato. E só podem retornar a este “mapa” após 24 meses ou, então, ocupando a posição de jogadoras “efetivas”.

Em relação à experiência de trabalho, para muitas professoras foi percebida como diversas chances: de vivenciar o lugar da docência como um lugar de reconhecimento, em que não precisavam usar de uma servilidade para não serem demitidas; de aprender – a experiência formativa no CPPII como formação inicial (“foi uma faculdade!”, Ariane), extensão ou como uma especialização (como uma “residência docente”, segundo Melissa). Mas também foi uma experiência de dor, de perda de seu lugar de “jogadora” que é expulsa do jogo quando seu “tempo” acaba... e a saudade fica, suas raízes ficam neste mapa para que, em outro

momento, elas possam lá crescer novamente e, talvez, ficar de vez. “Você sai do Pedro II, mas o Pedro II não sai de você”, me disseram Alana e Vanessa. No todo, foi uma experiência de experimentar uma “idade do ofício”, com garantias de proteção contra o controle externo de pais (como clientes), por exemplo, que nem todos os professores da América Latina, segundo Tardif (2013), conquistaram e que, com certeza, a maioria das professoras em contrato no Colégio Pedro II, não vivenciou em suas experiências de “proletarização” (TARDIF, 2013, p. 569) em redes particulares, municipais ou estaduais precarizada.

Enfim, quanto à identidade, embora entrar neste “jogo” tenha permitido uma “redenção” para algumas professoras em relação à sua identidade profissional, elas também percebem que suas “personagens”, suas identidades neste “jogo” carregam algumas marcas simbólicas em relação a outros “personagens”. Sim, todas são professores, mas algumas, as efetivas, são mais “professoras” do que outras. Algumas jogadoras recebem um horário com menos dias de permanência na escola e com letras azuis, elas, porém, podem ter que ficar mais horas no “mapa-jogo”, e recebem horários com “letras pretas”. Algumas jogadoras podem transitar por mais espaços, assumir outras funções e podem falar e se manifestar com mais vigor e apoio que elas. As personagens “professoras em contrato” até podem e devem ir a alguns dos espaços, mas sua voz não é ouvida. Algumas podem propor outras formas de trabalhar, de ensinar, e o fazem, mas precisam do “aval” dessas jogadoras mais poderosas, e conquistar sua empatia, sua solidariedade. Participar desse “jogo” é uma experiência relatada como muito boa, uma chance nova para suas vidas profissionais, inclusive, percebida por elas como uma estratégia, um “trampolim” para outros “jogos”. Ao mesmo tempo, suas “personagens” não precisariam estar marcadas por um “estigma”, que as desqualifica enquanto profissionais.

É sobre isso que essa representação deste mapa também quer mostrar. Essa é também uma chance para a escola, para o Colégio Pedro II, seus professores, pais, servidores em geral, e para outras Instituições Federais e escolas, de pensarem sobre suas representações e em como naturalizam seus mapas e “jogadores” como já dados.

Quem constrói os mapas e representações, limites e possibilidades de personagens também somos nós, cada um de nós, de acordo com o que acreditamos e como interpretamos e traduzimos leis, valores, ideais.

Essa representação feita da escola é uma possibilidade de mostrar como, em muitos momentos, transformamos a “desigualdade de condições” em uma “diferença do ser” (BARROS, J., 2016). A pesquisa buscou mostrar essa “ponta, visível ou invisível [...] e [dar] visibilidade a uma condição de pura desigualdade, permitindo que daí surja uma consciência capaz de lutar contra a desigualdade” (BARROS, J., 2016, p. 50).

Por outro lado, essas “personagens-professoras” relacionam-se em seus papéis neste “jogo”, com outras “professoras”. Não estão sempre colocadas, nem se posicionam, como vítimas, ou inferiores. O estigma se manifesta em relação – é na relação com os outros que aparece o preconceito, o estereótipo, que transforma o estar contratada em ser contratada. Ao mesmo tempo, essas professoras buscam atender ao “tipo ideal” de bom professor, buscam se “enquadrar” nas regras do jogo para não perder esta chance. Uma chance que é muito valorizada por todas, ainda que na relação comigo. Uma chance que buscaram tornar estável, ao procurarem prestar concurso, e uma experiência que pretendem ter novamente.

A chance que espero oportunizar com a pesquisa é a de que possamos – enquanto instituição – refletir sobre em que momentos contribuimos para aumentar ou diminuir as “chances” de vida das profissionais que trabalham conosco.

Aumentamos suas chances quando garantimos diversos direitos trabalhistas, como apresentado no Capítulo 4, e quando interpretamos a lei buscando um critério de justiça – são todas servidoras, então, usufruem de licença maternidade igual, não são demitidas quando a greve provoca a suspensão do calendário escolar; quando as diretoras buscam – com as equipes – adequar horários e preferências das professoras às possibilidades institucionais, quando as diretoras, dentro do possível, as liberam para irem a algum congresso, quando compreendem que, apesar de terem um contrato de 40h, não têm Dedicção Exclusiva, trabalham em outra escola e marcam as reuniões em seus horários ou abonam ausências.

Aumentamos suas chances quando possibilitamos sua autonomia e somos generosas com nosso conhecimento, contribuindo com sua formação, mas também humildes para não nos fecharmos em nossa forma de trabalhar, permitindo que apresentem outras formas e reconhecendo que, sim, há outras ótimas formas de trabalhar.

Aumentamos suas chances – e as nossas- quando olhamos para a *professora*, e não para a *contratada*. Aumentamos suas chances quando, ao considerar que, enquanto instituição, não conseguimos mudar – ainda – as “regras do jogo” do contrato, que carrega, em si, uma precarização, uma “flexibilização” do trabalho docente, como apontado por Mancebo (2007), mas conseguimos, institucionalmente, diminuir a precarização subjetiva e simbólica.

Diminuímos suas chances quando nos fechamos no nosso grupinho, de quem se considera melhor, “de mestres e doutores”, que “isolam”, que olham com desdém... Tornamos suas vidas mais difíceis quando exigimos nossa rubrica, impomos uma forma de trabalhar sem diálogo, reforçamos a hierarquia.

A pesquisa também mostrou algumas interpretações das leis enquanto recontextualizações e aplicações construídas pelo Colégio.

Há que se discutir que tipo de professor queremos, e como conjugamos esse ideal com o respeito aos que entram – ainda que passageiramente – para contribuir com a escola. Considero que, quanto ao burocrático e funcional, algumas das tensões apresentadas neste relatório de pesquisa, podem indicar caminhos para a escola pensar sobre as interpretações que deu às leis.

Considerando que o professor contratado, substituto, vem ocupar o lugar de um efetivo (e suas funções) por que ao professor é vedado, no CPII, a participação em pesquisa e extensão para a composição de sua carga horária? O regime de trabalho previsto tanto pela Lei nº. 8.745/1993 como pela Lei no. 12.772/2012 é o de 40h semanais. Para os efetivos, isto implica as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Lei nº. 8.745/1993 define, no Artigo 9º, que o pessoal contratado não pode receber “atribuições, funções ou encargos não previstos nos respectivos contratos”. É **o contrato do CPII** que determina o rendimento e função. Na cláusula primeira afirma que o contratado presta “serviço de substituto de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em regime de 40 horas semanais” e discrimina que disciplina lecionará. Na cláusula décima, não há nenhuma restrição a que o professor também tenha sua carga vinculada à pesquisa ou extensão, as proibições, são, de fato, apenas uma repetição da Lei nº. 8.745/1993, Artigo 9º. O Regulamento das Atividades Docentes (RAD), aprovado pelo Conselho Superior, divulgado pelo Regulamento nº. 85 de 2017, no Artigo 4º, também afirma que os docentes substitutos “serão submetidos aos regimes de

trabalho de 40 horas semanais”. Não há nenhuma restrição, no RAD, sobre o tipo de atividade de ensino ou exclusão à pesquisa e extensão.

De fato, a escola tem a chance de discutir a função do professor contratado. Como afirmou o servidor Pedro, é possível a um professor que fica dois meses em substituição participar de pesquisa? Seria, eu diria, *justo* esperar isso dele? Por outro lado, e o que fica mais tempo? Se ele entra para substituir um efetivo 40h, pode substituí-lo em todas suas funções, de se engajar em algum grupo de pesquisa? Pode ser dado a ele a opção de escolha? Não são respostas fáceis, e precisam ser discutidas internamente de uma forma mais democrática e abrangente.

Outra chance importante que a pesquisa apresenta, a partir das tensões trazidas, é a da carga horária presencial na escola. Como afirma Denise, da Alta Gestão, algumas diretoras buscam resolver a questão da falta de professor aumentando a carga horária das professoras em contrato. Ela afirma que, em outros Departamentos, isso não é feito. Atualmente, o RAD determina que os professores substitutos devem cumprir a mesma carga de trabalho e aulas que os de 40h efetivos. Então, por que sua carga seria diferente? Especialmente no Primeiro Segmento? O que é justo? Novamente: não são respostas fáceis, e precisam ser discutidas internamente de uma forma mais democrática e abrangente.

Outra chance de reflexão é a questão salarial. A pesquisa aponta que a diferença entre os salários de 40h e 40h DE é percebida pelas professoras entrevistadas como uma “desigualdade injusta”, utilizando-se os termos de Dubet (2014), porque ferem o princípio da igualdade em relação ao trabalho por eles desempenhado e o dos efetivos, da meritocracia, pois, segundo eles, todos têm a mesma formação inicial, e do reconhecimento de seu trabalho. Claro que a esse argumento podem-se opor outros. Um seria baseado no princípio do *mérito*: os efetivos foram aprovados em “provas de mérito abertas a todos” (DUBET, 2014, p. 37). Outro, em relação à *liberdade*: um efetivo com Dedicação Exclusiva, ao perder o direito de vender sua “força de trabalho” livremente (cf DUBET, 2014, p. 27) a outras redes conquista o direito de obter um salário diferenciado por esta perda de liberdade. Enfim, a discussão aqui seria infundável, mas o fato é que, ao contrário dos servidores estáveis, os contratados não têm direito à progressão funcional. A instituição escolar não pode ferir prerrogativas legais, é certo, mas

não há impedimento legal que impeça a escola a estabelecer um mínimo maior do que o piso inicial de professor de 40h para o professor contratado. O inciso I do Art. 7º da nº. 8.745/1993 afirma que a remuneração dos professores contratados deve ser fixada “em importância não superior ao valor da remuneração fixada para os servidores em *final de Carreira das mesmas categorias* [...] ou nos quadros de cargos e salários do órgão ou entidade contratante”. Além disso, BPE fixa o professor 40h com RT de **mestrado** como valendo o fator 1,0. Ao discriminar esse valor no BPE e afirmar que o professor contratado terá carga horária de 40 horas semanais e vale fator 1,0, deixando na “sombra” a questão da retribuição de mestrado, parece uma forma de o governo federal “economizar” com a folha de pessoal, às custas da precarização do trabalho dos que não pertencem ao quadro de servidores efetivos do EBTT.

Esta pesquisa traz algumas sugestões práticas. Sobre questões mais burocráticas/funcionais: a) atualizar o “Manual de Integração” dos professores contratados já existente no site da escola e entregar este manual aos professores contratados, para que saibam, além de seus deveres, seus direitos; b) ter um informe em cada *campus* sobre a estrutura organizacional da escola/ *campus*, nome dos servidores responsáveis por área, procedimentos básicos na escola quanto a início e fim de turnos, telefones de contatos diários (secretaria, coordenação de turno, de área, de série, Sesop, direção), como funciona o almoxarifado, como solicitar material para reprodução, como proceder em caso de doença/falta... Este *kit* de recepção seria importante para qualquer novo servidor, inclusive; c) rápida atualização da lista de e-mails nos *campi* e chefia de Departamento, e na lista de presença das reuniões e Colegiados. Sobre aspectos mais pedagógicos: dependendo do período do ingresso, as professoras contratadas participam dos momentos de planejamento que antecede o início do período letivo. Em outros, o tempo não permite, as turmas estão sem professor e sua entrada é imediata. Então, seria importante considerar, ao longo do ano letivo, alguma recepção para todos novos – efetivos e contratados. Foi uma sugestão, inclusive, de Pedro, da Alta Gestão, de ter um grupo de pessoas “que poderiam ser aproveitadas como multiplicadores. Pessoas que estariam formando pessoas e perpetuando o trabalho pedagógico”, para ajudar os novos professores da escola para que “essas pessoas pudessem entrar em sala de aula com mais segurança e entender como é que é essa dinâmica”. Quanto à questão mais subjetiva: estar

atentos a diferenciações desnecessárias, que podem se mostrar como uma diferença simbólica, tipo cores diferentes para contratados/efetivos, se recusamos/aceitamos sugestões e damos maior menor autonomia apenas por conta de sua forma de contratação.

Uma pergunta fica também como uma questão: quem representa os/as professores/as contratados/as? “Ninguém pega nossas causas” é uma das pontuações feitas por Alana. Há posicionamentos do SINDISCOPE e da ADCPII em relação à carga horária, direito à greve de professores em contrato, mas... como representar aqueles que estão em permanente rotatividade? Quem tem legitimidade para fazer essa representação?

Outra questão em relação a chances: as professoras contratadas sugerem uma “bonificação” ou pontuação extra no concurso para professor efetivo quando o/a candidato/a tiver experiência como contratado. Isso é possível juridicamente? É justo com quem não teve a oportunidade de passar pela experiência de contrato? É necessário?

Por outro lado, é também uma chance de incluir uma questão mais ampla para o trabalho e a formação docentes na cidade do Rio de Janeiro. É alarmante constatar que muitas professoras sentem-se mais atendidas em seu trabalho por meio de uma contratação precarizada do que trabalhando ou como efetivas em outras redes públicas e escolas particulares. É alarmante receber professoras sem uma formação básica inicial, não apenas para o CPII, mas para todas as redes. É importante constatar o papel da instituição na formação “continuada” de todos servidores, sim, mas também é necessário refletir sobre os limites e possibilidades dessa formação para professores que “passam meteoricamente”, às vezes, pela escola.

Como um compromisso ético e social, de divulgação deste “mapa”, pretendo dar uma devolução ao CPII de diversas formas e em momentos distintos, visitando novamente os cinco *campi* para apresentar o que encontrei, assim como a Progesp e a Proen e a ADCPII. Para a sociedade como um todo, pretendo produzir artigos, mas também divulgar essas “representações” por meio de outras formas, para que outros professores em contrato possam ter acesso a essas discussões. De certa forma, proponho que esta pesquisa possa realizar, para muitas professoras e professores, esta proposta de Dubet:

Muitos trabalhadores se envolvem numa espécie de espiral crítica segundo a qual o mundo é necessariamente injusto e cada vez mais injusto uma vez que nem todos os princípios de justiça podem ser satisfeitos simultaneamente [...] Assim, os sujeitos só podem romper esta ronda crítica desligando-se de sua própria situação, ampliando o campo das comparações, perguntando-se sobre suas próprias responsabilidades e sobre a dos dirigentes na produção das injustiças. Enfim, eles só podem atenuar os mecanismos críticos saindo de si e de sua situação e substituindo progressivamente as questões do bem pelas do justo. (DUBET, 2014, p. 42)

Eu me incluo nesta proposta de Dubet. A pesquisa foi, para mim, também uma chance de ampliar meu “campo de comparações” e de olhar para mim, enquanto professora e pesquisadora, de outras formas. Construir esse mapa, pensar nesse “jogo” e em meus “personagens” foi um processo de construção pessoal, cognitivo, emocional, social, relacional. Fez-me pensar na minha própria responsabilidade na produção de injustiça, que começa com a aceitação do que foi construído como algo que “está posto”, dado.... e, então, na minha responsabilidade em propor outras construções, de descobrir novos caminhos. Assim, esta pesquisa não se encerra, ela resultou também em muito material não analisado detidamente, como, por exemplo, a análise mais apurada sobre como a gestão em si se posiciona em relação às professoras contratadas, que dificuldades e benefícios essa relação traz ao colégio, além das já citadas. Outras perspectivas produzirão outras representações, outros caminhos.

Pontuo, então, alguns limites que esta pesquisa – enquanto um mapa, uma representação – tem.

Eu não me propus a olhar para essas professoras “de longe”, como números em uma tabela. Também não me propus a utilizar referenciais teóricos que colocassem um “peso” maior – no jogo – para as forças externas ao tabuleiro, e que não permitissem uma mobilidade e ação por parte dos jogadores. Então, se outras lentes teóricas e outros “jogadores” com diferentes posições assumam a criação de uma nova pesquisa, certamente suas representações nos ajudarão a ampliar o olhar sobre esse “mapa”, até porque outras questões podem ser postas e são necessárias para a compreensão cada vez mais abrangente e detalhada deste mapa. Mas procurei elaborar uma representação a partir de uma bricolagem teórico-metodológica que cruzasse dados coletados em documentos legais, textos “políticos”, com dados gerados na e pela entrevista enquanto um encontro social.

Assim, é importante e necessário que mais pesquisas sejam feitas sobre esta categoria – trabalho docente de professor contratado, que elas sejam divulgadas e relacionadas com outros dados.

Pode-se pesquisar sobre todos professores em contrato no Colégio, em outras Instituições Federais, ou a perspectiva pode pensar em questões mais burocráticas e legais, a partir de uma lente iluminada por princípios administrativos e vinculados ao Direito.

Enfim, muito se pode pesquisar para que a sociedade possa refletir e cobrar, politicamente, ações mais adequadas para uma educação para todos, de qualidade, inclusive para o trabalhador. É também intenção da pesquisa ter trazido à reflexão e ao questionamento o fato de que “a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” (Inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, no *caput* da Lei nº. 8.745/1993) vem sendo reinterpretada e traduzida por diferentes municípios, estados de forma a transformar o “excepcional” em “comum”, e a tornar esta lei um instrumento de economia com gastos de pessoal (salário e aposentadoria de docentes efetivos), como indicado pela revisão empírica realizada. Como apresentado no Capítulo 3, esta interpretação da lei traz efeitos de ordens diversas, que afetam a qualidade do ensino e a justiça social, ao trazer uma precarização da profissão docente, mas, especialmente, do ensino, diminuindo a continuidade pedagógica das turmas e a possibilidade de se pensar em projetos pedagógicos coletivos. Quando se discute o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de escolas, municípios, estados, alguns aspectos importantes ficam à sombra, como a estrutura das escolas e os índices de contratação de docentes temporários que chegam, como demonstrado pela Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2017) ao percentual de 30% no total do Brasil, e a mais de 50% da rede pública de ensino, como no caso de estados como o Acre, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Minas Gerais.

Espero que este mapa tenha tido a chance de contribuir com novas discussões e para a construção de novos caminhos.

ALVES, Sônia. *Professores efetivos, professores substitutos: caminhos de persistência e rendição norteados pelo tipo de contratação*. 1998. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

AMBROSIO, Claudiomiro. *Professores contratados e o processo pedagógico nas escolas públicas estaduais*. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio do Sinos. Porto Alegre, 2007.

ARANHA, Wellington Luiz A. A. *Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?* 2007. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90304/aranha_wla_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesos em: 20 mar. 2017

AZEVEDO, Elis Mary Avelina de. *Contratações temporárias na administração pública: um estudo de caso no Instituto Federal Baiano e o aprimoramento de suas práticas*. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Instituição Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2013/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Elis-Mary-Avelino1.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2017.

BALL, Stephen. J. Diretrizes políticas globais e relações públicas locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*. v. 1, n.2, p. 99-106, jul/dez, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2017.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>> Acesso em 26 set 2016.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, SP, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível

em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2017

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

_____. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge, 2012.

BAMBERG, Michael; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Clark University, Worcester, MA: Text & Talk*, v. 28, n. 3, p. 377-396, mai. 2008. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/view/j/text.2008.28.issue-3/text.2008.018/text.2008.018.xml>> DOI: <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>. Acesso em 17 jan. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70. Edição Revista e ampliada, 2011.

BARROS, José D'Assunção. *Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

BARROS, Maria de Lourdes T. *O ensino de ciências nos anos iniciais e as políticas direcionadas à rede municipal de educação do Rio de Janeiro –2009 a 2016*. 244 f. 2017. Tese (doutorado). Orientadora: Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza. 2017. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1311532_2017_completo.pdf> Acesso em 20 jun. 2017.

BASÍLIO, Juliana Regina. *Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2010.

BASTOS, Liliana. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Caleidoscópio*, São Leopoldo-RS, v. 3,n. 2, maio/ago. 2005, p. 74-87.

BASTOS, Liliana C.; BIAR, Liana A. de. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 31 especial, p. 97-126, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>>. Acesso em 3 mar. 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: _____ (ed.). *Pesquisa*

qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 470-490.

BECKER, Howard S. *Falando da sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social*. Zahar: Rio de Janeiro, 2009.

_____. *Segredos e truques de pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007

BIAR, Liana. “*Realmente as autoridades veio a me transformar nisso*”: narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio. 246 f. Tese (doutorado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2012.

BRANAMAN, Ann. Goffman’s Social Theory. In: GOFFMAN, Erving. *The Goffman reader*. Maiden-USA: Blackwell Publishers Inc, 1997. p. xlv-lxxxii.

BRASIL. Controladoria Geral da União. Controladoria Regional da União no Estado do Rio de Janeiro. *Relatório de Auditoria Anual de Contas: exercício 2013– Colégio Pedro II: Relatório nº: 201407333*. Processo: 23040.001542/2014-32. Rio de Janeiro, 2014a. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/ago/2013_Relatorio%20de%20auditoria%20anual%20de%20contas.pdf> Acesso em 27 jun. 2014.

_____. *Constituição* (1988). Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília-DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 17 out. de 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. *Portaria Interministerial nº. 405*, de 14 de dezembro de 2016. Atualiza o fator do cálculo do Banco de Professores Equivalentes e amplia o Banco de IFEs, Colégio Pedro II e CEFET. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/12/2016&jornal=1&pagina=65&totalArquivos=80>> Acesso em: 4 abr. 2017.

_____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em: 08 maio 2014.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 8.112*, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília-DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm> Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Presidência da República. *Lei nº 8.745*, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade

temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília-DF, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm> Acesso em: 13 abr. 2016 (Presidente Itamar Franco).

_____. Presidência da República. *Lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília-DF, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm> Acesso em: 17 out. 2016. (Presidente Luís Inácio Lula da Silva).

_____. Presidência da República. *Lei nº 12.425*, de 17 de junho de 2011. Altera a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, no tocante à contratação de professores. Brasília-DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12425.htm#art1> Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. Presidência da República. *Lei nº 12.677*, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nos 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nos 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nos 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília-DF, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677> Acesso em 13 mai. 2016.

_____. Presidência da República. *Lei nº 12.772*, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993[...] e dá outras providências. Brasília-DF, 2012b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm> Acesso em 17 out. 2016.

_____. Presidência da República. *Lei nº 12.998*, de 18 de junho de 2014. Dispõe sobre remuneração das Carreiras e dos Planos Especiais [...]; autoriza a prorrogação de contratos por tempo determinado; cria cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS; [...]; e dá outras providências. Brasília-DF, 2014b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12998.htm#art18> Acesso em: 16 out. 2016.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 8.260*, de 29 de maio de 2014. Dispõe sobre o banco de professor-equivalente do Ensino Básico, Técnico e

Tecnológico e sobre o quadro de lotação dos cargos dos níveis de classificação "C", "D" e "E", integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, das instituições federais de ensino que menciona. Brasília-DF: Diário Oficial da União, Poder Executivo, Seção I, n. 102, p. 8, 30 maio 2014(c). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8260.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CAINELLI, Clivia M. de O. *Professores contratados por tempo determinado: sentimentos de um inquilinato docente*. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Nove de Julho- UNINOVE, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1261/2/Clivia%20Martins%20de%20Oliveira%20Cainelli.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2017.

CARDOSO, Ruth. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: _____ (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 95-106.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

COLÉGIO PEDRO II. Comissão Permanente de Pessoal Docente. (1seg@cp2.g12.br) *Parecer da CPPD sobre o Regulamento das Atividades Docentes – RAD (Portaria 2439/2015)*. Rio de Janeiro, 2015a. [mensagem pessoal, enviada pelo Departamento do Primeiro Segmento]. Mensagem recebida por <csfreund@gmail.com> em 22 mar. 2016.

_____. Conselho Superior. Resolução nº. 85, de 31 de maio de 2017. Atualiza o Regulamento de Atividades Docentes no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2017a. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/JUN/RESOLUCAO%20N%2085,%20DE%2031%20DE%20MAIO%20DE%202017%20-%20R.A.D..pdf>> Acesso em 13 out. 2017.

_____. Departamento do Primeiro Segmento. (1seg@cp2.g12.br) *Informativo do Departamento de Primeiro Segmento*, ano 10, n. 3, 21 mar. 2016. Rio de Janeiro, 2016a. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por 29 ago. 2016.

_____. Departamento do Primeiro Segmento. (1seg@cp2.g12.br) *Informativo do Departamento de Primeiro Segmento*, ano 10, n. 24, 16 mar. 2017. Rio de Janeiro, 2017b. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <csfreund@gmail.com> em 16 mar. 2017.

_____. Departamento do Primeiro Segmento. (1seg@cp2.g12.br) *Informativo do Departamento de Primeiro Segmento*, ano 11, n. 4, 4 ago. 2017. Rio de Janeiro, 2017c. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <csfreund@gmail.com> em 4 ago. 2017.

_____. Departamento do Primeiro Segmento. (1seg@cp2.g12.br). *PPPI- Anos Iniciais*. Rio de Janeiro, 2017d. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <csfreund@gmail.com> em 8 jul. 2017.

_____. Departamento do Primeiro Segmento. *Quantitativo de Docentes 2015*. 2015b. Mimeo. Documento entregue a professoras do Departamento do Primeiro Segmento em Colegiado, agosto/2015.

_____. Diretoria de Gestão de Pessoas. *Integração: professores contratados*. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/component/content/article/118-pro_reitorias/progesp/531-manuais.html>. Acesso em: 20. mar. 2015.

_____. Reitoria. *Nota à Comunidade*, de 1º de julho de 2016. Rio de Janeiro, 2016b. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/JULHO/nota_comunidade.pdf> Acesso em: 10 jul. 2016

_____. Reitoria. *Nota Oficial nº. 004* de 10 de abril de 2017. Rio de Janeiro, 2017e. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/ABRIL/nota_oficial_004.pdf> Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Reitoria. *Portaria nº. 486*, de 1º de março de 2016. Estabelece procedimentos para a autorização de participação de servidores do Quadro Efetivo do Colégio Pedro II em eventos de natureza científica, acadêmica e/ou de capacitação profissional. Rio de Janeiro, 2016c. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/MARCO/portaria_486.pdf>. Acesso em 10 mar. 2017.

_____. Reitoria. *Portaria nº. 2.439*, de 3 de julho de 2015. Atualiza o Regulamento de Atividades Docente, instituído pela Portaria nº. 5.592/2014. Rio de Janeiro, 2015c. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/Julho/PORTARIA%20N2439-2015-PTD.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. Reitoria. *Portaria nº. 4010*, de 18 de dezembro de 2017. Modifica e normatiza a distribuição de carga horária docente no âmbito do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2017f. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/DEZEMBRO/portaria4010.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018

_____. Reitoria. *Termo de Acordo nº 001/2016*. Rio de Janeiro, 2016e. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/DEZEMBRO/termo_acordo.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.

DA MATTA, Roberto. Trabalho de campo. In: _____ *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 143-173

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2006, p. 15-41.

DIAS, Silvelena C. *Discurso de professores temporários de língua inglesa sobre a nova proposta curricular do estado de São Paulo: identidade e acontecimento*. Dissertação (Mestrado), 170f. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, Três Lagoas-MS, 2010.

DUARTE, Luiz Fernando D; GOMES, Edlaine de G. *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

DUBET, François. *Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, set./dez. 2007. p. 531-541. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3> Acesso em: 10 mar 2015.

FERNANDES, Juliene S. *O professor temporário e sua ação no ensino de Geografia*. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências, 2014.

FERREIRA, Denize C. K. *Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho*. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

FERREIRA, Luan Angelino; DA SILVA, Fernando. A pedagogia tem gênero? O pedagogo cisgênero na educação da infância. *Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 26, set./dez. 2017, p. 23-45. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/346/172>> Acesso em: 10 dez. 2017.

FOOT-WHYTE, William. Treinando a observação participante. In: ZALUAR, Alba G. (org.). *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1980. p. 77-86.

FRANÇA, Limongi R. (Coord.). *Enciclopédia Saraiva do Direito*. São Paulo: Saraiva, 1977, v. 36.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREUND, Cristina S. *Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível: trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de*

30 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FREUND, Cristina Spolidoro; BIAR, Liana de Andrade. Gerenciando o estigma do professor contratado: uma análise de discurso crítica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, E-pub 4. Set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100132&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698166838>

FRIAS, Marcia V. “E aí, presidente, esse cafezinho vai sair?”: entrevista na mídia analisada como performance. In: BASTOS, Liliana C.; DOS SANTOS, Willian S. (orgs.) *A entrevista na pesquisa qualitativa: Perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013. p. 49-70.

GALDINO, Valéria K.. Trabalho decente? Para que(m)? Um estudo sobre o trabalho de professores contratados na rede estadual de educação paulista. 2012. 111 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho-UNINOVE, São Paulo, 2012.

GARCEZ, Pedro; BULLA, Gabriela; LODER, Leticia. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 257-288, jul./ dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>> Acesso em 13 mai. 2016.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>> Acesso em: 7 nov. 2017.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S.. (Coords.); *Professores do Brasil: impasses e dilemas*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em 20 abr. 2010.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1989. p.13-44.

GERGEN, Mary M; GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2006, p. 357-387.

GERSHENSON, Seth. How do substitute teachers substitute? An empirical study of substitute-teacher labor supply. *Economics of Education Review*, v. 31, n. 4, p. 410-430, ago. 2012.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Título original: *The presentation of self in everyday life*, publicado em 1959.

_____. A situação negligenciada. Tradução de Pedro M. Garcez. In: Ribeiro, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs) *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013a. p. 13-20. Título original: *The Neglected Situation*, publicado em 1964.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4 ed. Tradução de Márcia Bandeira de Mello L. Nunes. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, c1988. Título Original: *Stigma, notes on the management of spoiled identity*, copyright 1963.

_____. *Footing*. Tradução de Baetriz Fontana. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs) *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013b. p. 107-148. Texto publicado em 1979.

_____. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press, 1986. Publicado inicialmente em 1974.

_____. *Manicômios, prisões e conventos*. 9. ed. Tradução de Dante M. Leite. São Paulo: Perspectiva, 2015. Título original: *Asylum: essays on the social situation of mental patients and other inmates*, publicado em 1961.

_____. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. 2. ed. Tradução de Fábio Rodrigues R. da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Título original: *Interaction Ritual – essays on face-to-face behavior*, publicado em 1967.

_____. *The Goffman reader*. Malden, MA: Blackwell Publishers Inc, 1997. Editado por e com prefácio e introdução de Charles Lemert e Ann Branamam.

GUBRIUM, Jaber F.; HOLSTEIN, James A. From individual interview to the interview society. In: _____.(orgs.). *Postmodern Interviewing*. London, SAGE, 2003. p. 3-32.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília-DF: 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip> Acesso em: 4 maio 2017

JANN, Margaret. *O acesso e permanência dos professores contratados nas instituições educativas: uma análise de suas experiências*. 2016. 130 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10008_Disserta%E7%E3o%20Mestrado%20margareth%20final.pdf> Acesso em: 20 mar. 2017

LABOV, William. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____, *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-396.

LANTHEAUME, Françoise. Mal-estar docente ou crise do ofício? Quando o “belo trabalho” desaparece e é preciso “trabalhar de corpo e alma”. *Forum Sociológico*, Lisboa, n. 15/16, série II, 2006, p. 141-156. Disponível em: <<http://forumsociologico.fcsh.unl.pt/PDF/141-156.pdf>> Acesso em 15 out. 2017.

LATORRE, Diego Bernard V. de C. *O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da Educação (ACTs) no ensino público de Florianópolis* / Diego Bernard Varella de Castro. 2013. 148 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2013.

LEACH, Joan. Análise Retórica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 293-318.

LINDE, Charlotte. *Life Stories: the creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.

MAGRO, Raquel S.. *Professora substituta, auxiliar de professor ou professora auxiliar... Afinal quem somos nós?* 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr 2006, p. 47-69. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em: 20 maio 2015.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.

99, mai./ago. 2007. p. 466-482. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a09v2899.pdf>> Acesso em: 27 mai. 2014.

MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth.; OLIVEIRA, Ivanilde A. *Metodologias e Técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

MARQUES, Maria José. *A figura do professor com contrato temporário: um estudo de caso no Liceu do Conjunto Ceará*. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *et al.*. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/73064>>. Acesso em: 10 jan. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000400011>.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; SILVA, Fernando Rodrigo S.; OLIVEIRA, Paloma R. Os anos iniciais de funcionamento do Imperial Colégio de Pedro II: constituindo um primeiro quadro docente (1838-1855). *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 62-80, 2015. Disponível em: <<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/jieem/article/view/275/260>>. Acesso em: 10 jan, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.17921/2176-5634.2015v8n1p%25p>

MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Colégio Pedro II. *Carta de Serviços ao Cidadão*. Rio de Janeiro, abr. 2015a. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/carta_servicos_assinada.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Colégio Pedro II. Conselho Superior. *Resolução nº. 87*, de 12 de julho de 2017a. Dispõe sobre o processo de consulta de escolha do Reitor e Diretor-geral de campus do Colégio Pedro II, para gestão 2017-2021 e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/JULHO/resolucao_87.pdf> Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Ensino. *Edital nº 37/2016*. Rio de Janeiro, 2016a. Disponível em: <http://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2016/certame_0163/oferta_0180/Edital_37republicado.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2017.

_____. Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Ensino. *Edital nº 50/2016*. Rio de Janeiro, 2016b. Disponível em:

<http://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2016/certame_0165/oferta_0181/EDI TAL50_ProfSubst.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2017.

_____. Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Prodi). *Relatório de Gestão e Prestação de Contas do Exercício de 2015*. Rio de Janeiro, 2016c. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Junho/RG-CPII-2015.pdf#page=1&zoom=100,-112,765>> Acesso em: 5 set. 2016

_____. Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Prodi). *Relatório de Gestão e Prestação de Contas do Exercício de 2016*. Rio de Janeiro, 2017b. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/MAIO/Relatorio%20de%20Gestao%202016.pdf>> Acesso em: 14 maio 2017.

_____. Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. *Anuário de pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura*. Rio de Janeiro, 2016d. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/OUTUBRO/Anuario%20PROPGPEC%202014-2015\(1\).pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/OUTUBRO/Anuario%20PROPGPEC%202014-2015(1).pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2016.

_____. Colégio Pedro II. *Processo de Prestação de Contas 2013*. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/abr/Relatorio_prestacao_contas_2013.pdf>. Acesso em: 27 maio 2014.

_____. Colégio Pedro II. *Relatório de Gestão do Exercício de 2014*. Rio de Janeiro, 2015b. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/Jun/RG_2014_ENVIADO.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2015.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ofício nº 21/2016/DDR/SETEC/SETEC-MEC*, de 16 de março de 2016. Brasília-DF, 2016e. Aos Dirigentes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. C/c Dirigentes de Gestão de Pessoas. Assunto: Contratação de professor temporário - Orientação e informação. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/MARCO/oficio_21.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Portaria nº. 17*, de 11 de maio de 2016, publicada no D.O.U nº. 91, de 13/5/2016 (p. 50), Brasília-DF, 2016f. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília-DF: 2016. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/maio/Secretaria%20de%20Educacao%20Profissional%20e%20Tecnologica.PDF>> Acesso em: 3 jan. 2017.

MISHLER, Elliot G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, Luis Paulo, BASTOS, Liliana C., (orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2002. p. 97-122.

_____. *Researchv Interviewing: contexts and narrative*. Cambridge-Massachusetts; London- England: Harvard University Press, 1986a.

_____. The analysis of interview-narratives. In: SARBIN, Theodore R. (ed.) *Narrative Psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger, 1986b. p. 233-255.

MITCHEL, G. Duncan (Coord.) *Novo dicionário de Sociologia*. Tradução de Maria da Graça Barbedo. Porto : Res Editora, [198-].

NASCIMENTO, Claudio Bento do. *Professores em regime de contrato de trabalho temporário: uma análise do impacto no rendimento dos alunos das escolas públicas estaduais do Ceará*. 30 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Coordenação de Todos pela Educação. Plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. Disponível e: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/17-valorizacao-professor>> Acesso em 22 maio 2017.

OLIVEIRA, Dalila. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>> Acesso em: 26 mai. 2014.

PEREIRA, Gislaíne S.. *Professores interinos, extranumerários, temporários: relações de trabalho flexíveis nas escolas estaduais paulistas (1930 – 2014)*. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2015.

QUIBAO NETO, José. *Docentes não concursados na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração*. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2015

RABELO, Amanda O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925 out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/73044/76590>> Acesso em: 10 jul. 2017.

RAMALHO, Viviane C., RESENDE, Viviane de M. *Análise de Discurso (para a Crítica: o Texto como Material de Pesquisa*. Coleção Linguagem e Sociedade, vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RIESSMAN, Catherine K. Looking back, looking forward. In: _____ *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage, 2008. p1-19.

_____. *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

ROSA, Sanny Silva da. Entrevista com Stephen J. Ball - Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 457-466, jun 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200012>.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *New York: Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, dec. 1974. Publicado por Linguistic Society of America Stable. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/412243>> Acesso em 25 jan. 2018.

SAGRILLO, Daniele. R. *Trabalho docente: uma análise da produção do trabalho e educação da ANPED*. 137 p. Dissertação (Mestrado). Santa Maria-RS: Universidade Federal de Santa Maria. 2009.

SANTOS, Joao Batista S. dos. *Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária*. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39226/Publico-39226.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 20 mar. 2017

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2006, p.193-213.

SILLS, David L. (Ed.). *International Encyclopedia of Social Sciences*. New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1968, v. 16.

SÍTIO do Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/pro_reitorias/progesp/pdf/Tabela_Magisterio_Federal_2013-2015.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2017

_____. Pró-Reitoria de Ensino. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen.html>> Acesso em: 6 maio 2017

SOARES, Jefferson C. *Dos professores “estranhos” aos catedráticos: aspectos da construção de identidade profissional docente no Colégio Pedro II (1925-*

1945). Rio de Janeiro, 2014, 281 p. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=24087@1> . Acesso em 11 jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.24087>

_____. Os Professores do Colégio Pedro II: categorias, trajetórias e aspectos identitários (1925-1945). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 15, n. 3 [39], p. 293-320, out./dez. 2015. Disponível em: <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/840/pdf_84> Acesso em 10 jan. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v15i3.717.5>

SOARES NETO, Joaquim J. *et alli*. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>> Acesso em 22 maio 2017.

SOUZA, Elisabeth P. de. *O papel contraditório do professor eventual da rede pública de ensino do Estado de São Paulo na articulação das relações de trabalho e profissão docente: “lúmpen-professorado”?* 2012. 205f. (Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo- SP, 2012.

SOUZA, Marcelo N. de. *Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná*. 2011. 200 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2011.

_____. *Políticas públicas de educação no Paraná: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito-território na alocação de docentes como variáveis de análise*. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Sociologia) -Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43733/R%20-%20T%20-%20MARCELO%20NOGUEIRA%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 20 mar. 2017

TANNEN, Deborah. *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>> Acesso em 15 jan. 2017. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos; TENTI FANFANI, Emilio. *Nuevos tempos y nuevos docentes*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE – UNESCO: Buenos Aires, 2012. Disponível em: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/ndocentes_tenti-tesesco.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, Ruth (org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 107-126.

9

Anexos

9.1.

Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

PARER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2015-63)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: Professores contratados de uma escola federal e seu trabalho: um objeto esquecido (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autora: Cristina Spolidoro Freund (Doutoranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Orientadora: Maria Inês Marcondes de Souza (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa que visa compreender como professores contratados do Departamento de Primeiro Segmento do Colégio Pedro II significam seu trabalho, a partir das dimensões de *atividade*, tanto nos aspectos organizacional como dinâmico, de *identidade* e de *experiência*, identificando tensões, desafios e conquistas a partir de sua atuação nessa instituição. A pesquisa prevê uso de entrevista aberta com docentes no final do último ano do contrato, diretores, orientadores, coordenadores e membros da alta gestão do colégio, além de valer-se de análise de documentos institucionais. O referencial teórico conceitual de *atividade*, *identidade* e *experiência* está apoiado em Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) e o metodológico utilizará os pressupostos da Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough (2000).

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (professor, gestor, representante de instituição e familiar) apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido expõem com clareza o objetivo da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos e a garantia do sigilo, da confidencialidade dos dados coletados e da identidade dos participantes. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer Favorável à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 18 de novembro de 2015.

9.2.

Parecer da PROPGPEC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

Processo nº 23040.000727/2016-91

PARECER

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa “**Professores Contratados de uma Escola Federal e seu Trabalho: Um Objeto Esquecido**” a ser elaborada por Cristina Spolidoro Freund, doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, sob a orientação da Professora Maria Inês Marcondes de Souza, conta com a aprovação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura para sua realização no Colégio Pedro II.

O projeto será desenvolvido com docentes e gestores dos *campi* Engenho Novo I, Humaitá I, Realengo I, São Cristóvão I e Tijuca I do Colégio Pedro II. O projeto tem como objetivo compreender como professores contratados se percebem realizando seu trabalho e quais contribuições esta atividade traz para sua experiência e identidade enquanto docentes. O estudo se dará através de entrevistas com professores no final do último ano do contrato e gestores dos Campi.

A pesquisadora se compromete a solicitar a todos(as) a autorização para uso de informações obtidas, tais como o uso de imagem e depoimentos, por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisadora também se compromete a preservar a identidade dos mesmos e da Instituição na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

A pesquisadora, conforme o Termo de Compromisso assinado no requerimento, deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, bem como fazer a entrega de 2 (duas) cópias do material conclusivo (tese) referentes à pesquisa realizada no Colégio Pedro II e, caso esta julgue necessário, divulgar os resultados em evento a ser agendado pela PROPGPEC.

Rio de Janeiro, 06 de maio de 2016.



Fundado em 2 de dezembro de 1837

[Assinatura]
Dra. FERNANDA SILVA DE ARAÚJO
Diretor de Pesquisa
Matr. SIAPE N.º 1585939
Colégio Pedro II

9.3.

Quantitativo de Docentes do Primeiro Segmento

Tabela 6 - Quantitativo de docentes - 2015

Quantitativo 1 Segmento/ <i>Campi</i>	ENI	HI	RI	SCI	TI
Docentes necessários/relação	47/-2	48/+2,5	47/+3,5	84/-0,5	44/+3
Efetivos total	36	39,5	29,5	61,5	39
Concurso 2015	1+2	4+2	7+0	1+8	1+4
Efetivos funções	16,5	16,5	14,5	21	15
Efetivos Regência	16,5	17	8	31,5	19
Contratados	9	11	21	22	8

Legenda:

ENI – *Campus* Engenho Novo I;

HI – *Campus* Humaitá I

RI – *Campus* Ralengo I

SCI – *Campus* São Cristóvão I

TI – *Campus* Tijuca I

OBS: O número em décimos se refere ao Banco de Professor Equivalente. Para maiores informações consultar o item 4.2.

Fonte: Colégio Pedro II (2015b). Departamento de Primeiro Segmento, agosto 2015, mimeo.

9.4.

Organograma do Colégio Pedro II

O organograma que segue foi retirado, na íntegra, do Relatório de gestão e prestação de contas do exercício de 2015 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016c, p. 126-127):

A organização administrativa do Colégio Pedro II é assim apresentada no seu Estatuto:

I - Órgãos Colegiados Superiores

- a) Conselho Superior; e
- b) Colégio de Dirigentes.

II - Reitoria

- a) Reitor;
- b) Pró-Reitorias (definidas pela Portaria nº 1.555/CPII, de 7 de outubro de 2013):
 - 1) Pró-Reitoria de Administração;
 - 2) Pró-Reitoria de Ensino;
 - 3) Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas;
 - 4) Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional; e
 - 5) Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

c) Gabinete da Reitoria;

d) Diretoria de Articulação Institucional;

e) Diretoria de Articulação Externa;

f) Unidade de Educação Infantil Realengo

g) Assessoria de Relações Internacionais;

h) Assessoria de Comunicação Social.

III - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

IV - Os Campi

a) Centro;

b) Duque de Caxias;

c) Engenho Novo I;

d) Engenho Novo II;

e) Humaitá I;

f) Humaitá II;

g) Niterói;

h) Realengo I;

i) Realengo II;

j) São Cristóvão I;

k) São Cristóvão II; l) São Cristóvão III;

m) Tijuca I; e

n) Tijuca II.

V - Os Órgãos de Controle

a) Auditoria Interna;

b) Corregedoria; e

c) Ouvidoria.

VI - Procuradoria Jurídica

O detalhamento da estrutura organizacional, as competências e as atribuições dos dirigentes serão estabelecidos no Regimento Geral do CPII que se encontra em fase de discussão no CONSUP. [...] O Estatuto do CPII encontra-se em fase de revisão pelo CONSUP.

9.5. Contrato de Trabalho¹¹⁴



Serviço Público Federal

Ministério da Educação
Colégio Pedro II
Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

CONTRATO Nº /2017

O Colégio Pedro II, Autarquia vinculada ao Ministério da Educação, inscrita no CNPJ sob o nº [REDACTED] por este instrumento de contrato de excepcional interesse público, neste ato representado por seu Pró-Reitor de Gestão de Pessoas [REDACTED] Assistente em Administração, portador da carteira de identidade nº [REDACTED] C.P.F. nº [REDACTED], residente nesta capital, com delegação de competência fixada pela portaria nº 1.769, de 23 de outubro de 2013, publicada no D.O.U. de 30 de outubro de 2013, doravante denominado **CONTRATANTE**, e _____, brasileiro (a), portador (a) da cédula de identidade nº _____ CPF nº _____, domiciliado (a) a _____, CEP: _____ - _____, doravante denominado (a) **CONTRATADO(A)**, tendo em vista sua classificação no resultado do Edital de Processo Seletivo Simplificado nº ____/____, resolvem firmar o presente contrato, que se regerá pela Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993, legislação complementar e pelas seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente contrato tem por objetivo a prestação de serviços, para exercer suas funções de **Professor de Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico – Substituto**, em regime de 40 horas semanais, na disciplina de _____.

CLÁUSULA SEGUNDA – DA CONTRATAÇÃO

A Contratação a que se refere este instrumento foi objeto de processo seletivo simplificado, consoante o determinado no artigo 3º da Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993. Terá vigência no período de ____ de _____ de _____ a ____ de _____ de _____

¹¹⁴ Este modelo de contrato foi cedido pela PROGESP.

_____, com possibilidade de prorrogação ao juízo da Administração, conforme previsto no parágrafo 3º do artigo 4º da Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993, com as alterações introduzidas pela Lei nº 9.489, de 26 de outubro de 1999, limitado a 24 (vinte e quatro) meses.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES

O (A) CONTRATADO (A) obriga-se à:

I – cumprir, rigorosamente, o regime de trabalho estabelecido no “caput” da Cláusula Primeira”;

II – desempenhar as funções indicadas na Cláusula Primeira com zelo, presteza, eficiência e probidade, sob pena de rescisão contratual por justa causa nos termos da legislação pertinente;

III – cumprir em estrita fidelidade, as normas e preceitos constantes na Lei nº 8.745/93, e demais normas internas da contratante;

IV – comunicar à contratante, por escrito, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, a extinção do presente contrato, quando a respectiva rescisão for de sua própria iniciativa;

V – declarar no ato de admissão se não exerce cargo, emprego ou função na administração direta ou indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como em suas subsidiárias e controladas.

A CONTRATANTE obriga-se à:

I – pagar ao contratado, pela prestação dos serviços estabelecidos no presente instrumento a remuneração de que trata a Cláusula Quinta;

II – conceder vantagens ao contratado, desde que previstas na legislação pertinente;

III – pagar o (a) contratado (a), quando ocorrer à extinção do contrato por iniciativa da Instituição, decorrente de conveniência administrativa, indenização correspondente à metade do que lhe caberia, com referência ao restante do contrato.

CLÁUSULA QUARTA

Na forma do artigo 11 da Lei nº 8.745/93, aplica-se ao contratado o disposto nos artigos 53 e 54; 57 a 59; 63 a 66; 68 a 70; 72 a 80; 97; 104 a 109; 110, incisos I, *in fine* e II, parágrafo único, 115; 116, incisos I a V, alíneas “a” e “c”, VI a XII e parágrafo único; 117, incisos I a VI e IX a XVIII; 118 a 126; 127, incisos I, II e III, 132, incisos I a VII, e IX a XIII; 136 a 142, incisos I, primeira parte, III, e parágrafos 1º a 4º, 236; 238 a 242, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

CLÁUSULA QUINTA – VINCULAÇÃO AO SISTEMA PREVIDENCIÁRIO

Nos termos do artigo 8º da Lei nº 8.745/93, o contrato vincula-se obrigatoriamente ao Regime Geral de Previdência, na forma do disposto na Lei nº 8.647, de 13 de abril de 1993, com as alterações da Lei nº 10.667, de 15 de maio de 2003, não tendo direito aos benefícios do Plano de Seguridade Social do Servidor Público do artigo 183, parágrafo 1º, da Lei nº 8.112/90, com exceção da assistência à saúde.

CLÁUSULA SEXTA – DO PAGAMENTO

O(A) contratado(a) perceberá mensalmente, um “quantum” de R\$ _____, correspondente a Classe D, Nível 01, de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com a Retribuição de Titulação referente a _____.

O pagamento da remuneração mensal será efetuado pelo contratante mediante crédito bancário na conta corrente.

CLÁUSULA SÉTIMA – DO REAJUSTE

A remuneração do(a) contratado(a) será reajustada no mesmo índice e época dos servidores públicos federais ocupantes da carreira de Magistério.

CLÁUSULA OITAVA – DOS DESCONTOS

Serão descontados da remuneração mensal da contratada os tributos legais e faltos não justificados.

CLÁUSULA NONA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

O presente contrato será extinto, sem direito a indenizações, em virtude do término do prazo contratual por iniciativa do (a) contratado (a) ou quando o (a) mesmo (a) cometer falta grave, conforme previsto na legislação pertinente.

CLÁUSULA DÉCIMA – DAS PROIBIÇÕES

Na forma do artigo 9º da Lei nº 8.745/90, o (a) contratado (a) não poderá:

I – receber atribuições, funções ou encargos não previstos neste contrato;

II - ser nomeado (a) ou designado (a), ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo ou função de confiança.

III – ser novamente contratado (a) com fundamento na Lei nº 8.745/93, antes de decorrido vinte e quatro meses do encerramento de seu contrato anterior.

A inobservância do disposto neste artigo importará na rescisão de contrato nos casos dos incisos I e II, ou na declaração da sua insubsistência no caso do inciso III, sem prejuízo da responsabilidade administrativa das autoridades envolvidas na transgressão.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DO FORO

Fica eleito o foro da justiça federal desta cidade, para dirimir quaisquer dúvidas porventura oriundas deste contrato, renunciando a qualquer outro por mais privilegiado que seja.

E assim, por estarem justos e contratados, firmam o presente instrumento, em duas vias de igual teor e forma, para os mesmos efeitos legais, perante as testemunhas abaixo assinadas.

Rio de Janeiro, ____ de ____ de ____.

Contratado (a)

TESTEMUNHAS

9.6. Vencimentos

Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Vigência: 01 Janeiro de 2017

REGIME DE TRABALHO (Dedicação Exclusiva)						
CLASSE		VENCIMENTO BÁSICO	APERFEIÇOAMENTO	ESPECIALIZAÇÃO ou RSC-I + Graduação	MESTRADO ou RSC-II + Especialização	DOCTORADO ou RSC-III + Mestrado
Titular		7.404,20	1.038,47	1.656,52	4.019,45	11.491,51*
D IV	4	7.149,99	819,34	1.369,68	3.642,91	9.980,75
	3	7.026,02	783,05	1.326,50	3.494,12	9.430,25
	2	6.903,66	756,93	1.285,08	3.493,13	8.956,55
	1	6.893,09	626,93	1.143,44	3.490,80	8.520,82
D III	4	5.654,72	516,61	900,47	2.770,76	6.477,57
	3	5.598,73	487,38	865,17	2.662,13	6.110,91
	2	5.543,30	459,78	855,91	2.583,31	5.765,01
	1	5.488,41	446,39	794,92	2.505,60	5.597,10
D II	2	4.989,47	421,12	792,77	2.254,71	5.335,67
	1	4.940,07	417,79	738,49	2.237,93	5.299,75
D I	2	4.490,97	414,46	731,6	2.233,32	5.277,50
	1	4.446,51	391,01	683,29	2.140,15	5.123,90

REGIME DE TRABALHO (40 Horas)						
CLASSE		VENCIMENTO BÁSICO	APERFEIÇOAMENTO	ESPECIALIZAÇÃO ou RSC-I + Graduação	MESTRADO ou RSC-II + Especialização	DOCTORADO ou RSC-III + Mestrado
Titular		4.825,13	294,38	681,23	1.636,00	3.881,36*
D IV	4	4.659,61	292,72	680,13	1.433,83	3.320,68
	3	4.579,29	287,67	678,35	1.376,19	3.153,60
	2	4.501,29	274,45	677,69	1.366,14	2.981,01
	1	4.492,89	243,11	651,33	1.359,59	2.977,59
D III	4	3.944,96	231,15	577,89	1.353,93	2.972,04
	3	3.906,45	226,62	566,57	1.327,38	2.913,76
	2	3.812,93	222,18	555,46	1.301,35	2.856,63
	1	3.631,17	217,83	544,57	1.275,84	2.800,61
D II	2	3.502,82	213,55	478,5	1.250,82	2.745,70
	1	3.398,00	211,44	473,21	1.238,43	2.718,52
D I	2	3.220,32	197,61	438,64	1.157,42	2.581,93
	1	3.117,22	186,42	410,67	1.091,90	2.580,39

REGIME DE TRABALHO (20 Horas)						
CLASSE		VENCIMENTO BÁSICO	APERFEIÇOAMENTO	ESPECIALIZAÇÃO ou RSC-I + Graduação	MESTRADO ou RSC-II + Especialização	DOCTORADO ou RSC-III + Mestrado
Titular		3.344,44	234,11	633,51	1.304,33	2.240,77*
D IV	4	3.213,25	233,26	623,45	1.003,33	1.723,67
	3	3.148,95	228,01	616,89	974,11	1.673,47
	2	3.085,89	222,92	602,01	945,73	1.624,73
	1	3.024,08	217,97	593,29	918,19	1.577,40
D III	4	2.759,42	207,64	254,84	706,3	1.213,39
	3	2.732,10	194,04	244,26	660,1	1.134,00
	2	2.705,05	186,25	230,52	616,91	1.116,49
	1	2.600,72	107,51	219,06	598,94	1.104,57
D II	2	2.434,79	102,38	214,35	570,42	1.096,17
	1	2.410,67	101,98	192,42	568,14	1.076,02
D I	2	2.282,92	101,17	182,1	563,63	1.073,40
	1	2.236,29	95,44	171,79	531,73	1.068,78

Fonte: Sítio do Colégio Pedro II. PROGESP. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/pro_reitorias/progesp/pdf/Tabela_Magisterio_Federal_2013-2015.pdf Acesso em: 5 abr. 2017

Figura 3 – Relação de Vencimentos por regime de trabalho

10 Apêndices

10.1. Códigos de transcrição

Quadro 2 - Convenções de transcrição

...	Pequena pausa
(P)	Pausa longa, passando de 2”
[Início de sobreposição de falas
]	Final de sobreposição de falas
=	Marca quando as falas da entrevistadora e entrevistado(a) seguem uma à outra sem pausa
MAIÚSCULA	Fala em voz alta ou com muita ênfase
xxxxxxx	Palavras em tamanho menor indicam diminuição do tom de voz
Aaaaa	Vogais repetidas indicam alongamentos
“palavra”	Fala relatada, reconstrução de um diálogo
()	Fala não compreendida
(())	Comentário da analista, descrição de atividade não verbal
En-então	A hifenização de palavras sem hífen indica reparo, ou um falso começo.

Fonte: elaboração própria, a partir de de contribuições de alguns autores (SACKS; SCHLEGLOFF;JEFFERSON, 1974; GARCEZ; BULLA; LODER, 2014; BIAR, 2012).

10.2.

Relação de pesquisas sobre professores contratados

Núcleo temático	Pesquisas
Relação entre a contratação temporária de professores e a qualidade de ensino	AMBROSIO, C. <i>Professores contratados e o processo pedagógico nas escolas públicas estaduais</i> . 2007. (RS) ALVES, S. <i>Professores efetivos, professores substitutos: caminhos de persistência e rendição norteados pelo tipo de contratação</i> . 1998. (SC) DIAS, S. C. <i>Discurso de professores temporários de língua inglesa sobre a nova proposta curricular do estado de São Paulo: identidade e acontecimento</i> . 2010. (SP, defendida em MS) NASCIMENTO, C. B. <i>Professores em regime de contrato de trabalho temporário: uma análise do impacto no rendimento dos alunos das escolas públicas estaduais do Ceará</i> . (CE)
Forma de contratação dos temporários e sua atuação	BASILIO, J. R.. <i>Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)</i> . 2010. (SP) SOUZA, E.P. <i>O papel contraditório do professor eventual da rede pública de ensino do Estado de São Paulo na articulação das relações de trabalho e profissão docente: "lumpen-professorado"? 2012</i> . (SP) MAGRO, R. S.. <i>Professora substituta, auxiliar de professor ou professora auxiliar... Afinal quem somos nós?</i> 2008. (SP)
Condição de trabalho de professores contratados	LATORRE, D. B. <i>O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da Educação (ACTs) no ensino público de Florianópolis</i> . 2013 (SC) SOUZA, M.N. <i>Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná</i> . 2011. (PR) ARANHA, W.L. A. A. <i>Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?</i> 2007. (SC) QUIBAO NETO, J. <i>Docentes não concursados na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração</i> . 2015 MARQUES, M.J. <i>A figura do professor com contrato temporário: um estudo de caso no Liceu do Conjunto Ceará</i> . 2006. (CE)
Tipo de contrato e percepção dos professores sobre trabalho e condições	FERNANDES, J.S. <i>O professor temporário e sua ação no ensino de Geografia</i> . 2014. (PR) FERREIRA, D. C. K. <i>Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho</i> . 2013 (PR) JANN, M.. <i>O acesso e permanência dos professores contratados nas instituições educativas: uma análise de suas experiências</i> . 2016. (ES) CAINELLI, O.M. de O. <i>Professores contratados por tempo determinado: sentimentos de um inquilinato docente</i> . 2016 (SP) GALDINO, V. K. <i>Trabalho decente? Para que(m)? Um estudo sobre o trabalho de professores contratados na rede estadual de educação paulista</i> . 2012. (SP) PEREIRA, G. S.. <i>Professores interinos, extranumerários, temporários: relações de trabalho flexíveis nas escolas estaduais paulistas (1930 – 2014)</i> . 2015. (SP)
Aspecto administrativo da contratação de professores	AZEVEDO, E. M. Ade. <i>Contratações temporárias na administração pública: um estudo de caso no Instituto Federal Baiano e o aprimoramento de suas práticas</i> . 2013 (BA) SANTOS, J.B.S. <i>Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária</i> . 2016. (SP)
Valorização da carreira docente	SOUZA, M. N.. <i>Políticas públicas de educação no Paraná: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito-território na alocação de docentes como variáveis de análise</i> . (PR)

Figura 4 - Relação temática da revisão empírica

10.3.**Tabelas sobre quantitativo docente – Censo Escolar 2016 -****Tabela 7- Número de Docentes do Ensino Fundamental na Rede Pública – Norte**

Ensino Fundamental - REGIÃO NORTE																						
Número de Docentes do Ensino Fundamental na rede Pública - Ensino Regular e/ou Especial, por Situação Funcional, Regime de contratação ou Tipo de Vínculo, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016																						
Unidade da Federação	Número de Docentes da Educação Básica na rede Pública - Ensino Regular e/ou Especial																					
	Total ¹⁴	Tipo de vínculo/Dependência Administrativa ¹⁴																				
		Concursado/efetivo/estável				Contrato temporário				Contrato terceirizado				CLT								Total de não efetivos
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total de docentes	Percentual sobre
Brasil	1.148.874	831.954	1.838	274.470	588.810	346.748	30,18	547	156.467	195.960	2.143	0,19	15	214	1.914	7.981	0,69	-	850	7.132	31,06	
Norte	125.737	82.142	209	29.280	55.641	46.798	37,22	90	12.656	34.449	136	0,11	-	41	95	431	0,34	-	143	289	37,67	
Rondônia	10.733	9.634	-	4.741	5.298	1.023	9,53	-	524	499	16	0,15	-	7	9	315	2,93	-	104	212	12,62	
Acre	6.762	2.138	25	999	1.164	4.918	72,73	5	3.413	1.696	8	0,12	-	6	2	51	0,75	-	34	17	73,60	
Amazonas	29.720	19.426	33	8.964	11.648	11.277	37,94	28	1.878	9.475	13	0,04	-	-	13	6	0,02	-	1	5	38,01	
Roraima	5.035	2.986	32	1.377	1.725	2.352	46,71	4	1.815	557	5	0,10	-	5	-	20	0,40	-	2	18	47,21	
Pará	55.343	36.075	119	7.314	29.571	20.568	37,16	53	987	19.564	56	0,10	-	6	50	25	0,05	-	2	23	37,31	
Amapá	6.958	5.059	-	3.605	1.575	2.024	29,09	-	1.247	791	10	0,14	-	7	3	-	0,00	-	-	-	29,23	
Tocantins	11.242	6.866	-	2.291	4.676	4.641	41,28	-	2.793	1.868	28	0,25	-	10	18	14	0,12	-	-	14	41,66	

Fonte: Elaborado a partir de INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília-DF: 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip>. Acesso em: 4 maio 2017

Tabela 8 - Número de Docentes do Ensino Fundamental na Rede Pública – Nordeste

Ensino Fundamental - REGIÃO NORDESTE																						
Número de Docentes do Ensino Fundamental na rede Pública - Ensino Regular e/ou Especial, por Situação Funcional, Regime de contratação ou Tipo de Vínculo, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016																						
Unidade da Federação	Número de Docentes da Educação Básica na rede Pública - Ensino Regular e/ou Especial																					
	Total ¹⁴	Tipo de vínculo/Dependência Administrativa ³⁻¹¹																				
		Concursado/efetivo/estável				Contrato temporário					Contrato terceirizado					CLT					Total de não efetivos	
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Percentual sobre Total de docentes	
NORDESTE	341.188	247.502	233	35.579	218.142	103.101	30,22	45	16.908	86.997	1.032	0,30	1	68	963	882	0,26	-	59	823	30,78	
Maranhão	62.652	40.469	42	1.697	39.034	24.554	39,19	9	1.434	23.204	362	0,58	-	13	349	51	0,08	-	5	46	39,85	
Piauí	25.990	19.782	-	1.919	18.271	7.227	27,81	-	2.327	4.986	55	0,21	-	-	55	148	0,57	-	1	147	28,59	
Ceará	48.417	33.572	35	1.777	32.000	16.041	33,13	7	1.285	14.779	53	0,11	-	1	52	177	0,37	-	-	177	33,61	
Rio G do N.	17.324	14.901	12	5.422	10.614	2.704	15,61	6	131	2.581	18	0,10	-	2	16	29	0,17	-	1	28	15,88	
Paraíba	25.110	19.165	4	5.553	14.528	6.860	27,32	3	2.734	4.247	52	0,21	1	19	32	69	0,27	-	26	43	27,80	
Pernambuco	43.299	25.846	68	3.601	22.821	18.383	42,46	18	5.232	13.449	114	0,26	-	24	90	163	0,38	-	20	143	43,10	
Alagoas	17.241	11.842	-	1.318	10.806	6.203	35,98	-	1.590	4.685	26	0,15	-	2	24	56	0,32	-	-	56	36,45	
Sergipe	12.571	11.205	28	4.377	7.733	1.484	11,80	2	71	1.412	44	0,35	-	-	44	33	0,26	-	-	33	12,42	
Bahia	89.644	71.586	44	10.007	62.847	19.697	21,97	-	2.113	17.674	308	0,34	-	7	301	156	0,17	-	6	150	22,49	

Fonte: Elaborado a partir de INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília-DF: 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip>. Acesso em: 4 maio 2017

Tabela 9 - Número de Docentes do Ensino Fundamental na Rede Pública – Centro Oeste

Ensino Fundamental -CENTRO OESTE																						
Número de Docentes do Ensino Fundamental na rede Pública - Ensino Regular e/ou Especial, por Situação Funcional, Regime de contratação ou Tipo de Vínculo, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016																						
Unidade da Federação	Número de Docentes da Educação Básica na rede Pública - Ensino Regular e/ou Especial																					
	Total ¹⁴	Tipo de vínculo/Dependência Administrativa ³⁻¹¹																				
		Concursado/efetivo/estável				Contrato temporário					Contrato terceirizado					CLT					Total de não efetivos	
																					Percentual sobre	
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total de docentes	
CENTRO OESTE	86.550	52.637	152	25.385	29.111	36.441	42,10	45	23.243	14.383	86	0,10	-	16	70	475	0,55	-	106	363	42,75	
Mato G. do Sul	18.506	8.507	26	3.361	5.758	11.878	64,18	14	5.325	7.247	33	0,18	-	5	28	38	0,21	-	21	17	64,57	
Mato Grosso	22.811	10.680	-	5.264	5.897	12.322	54,02	-	8.419	4.368	18	0,08	-	-	18	308	1,35	-	-	308	55,45	
Goiás	32.182	23.586	46	6.959	17.464	8.868	27,56	16	6.140	2.774	24	0,07	-	-	24	44	0,14	-	-	44	27,77	
Distrito Federal	13.115	9.900	80	9.820	-	3.378	25,76	15	3.363	-	11	0,08	-	11	-	85	0,65	-	85	-	26,49	

Fonte: Elaborado a partir de INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília-DF: 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip>. Acesso em: 4 maio 2017

Tabela 10 - Número de Docentes do Ensino Fundamental na Rede Pública — Sudeste

Ensino Fundamental - REGIÃO SUDESTE																							
Número de Docentes do Ensino Fundamental na rede Pública - Ensino Regular e/ou Especial, por Situação Funcional, Regime de contratação ou Tipo de Vínculo, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016																							
Unidade da Federação	Número de Docentes da Educação Básica na rede Pública - Ensino Regular e/ou Especial																						
	Total ¹⁴	Tipo de vínculo/Dependência Administrativa ¹⁴																					
		Concursado/efetivo/estável				Contrato temporário					Contrato terceirizado					CLT					Total de não efetivos		
																						Percentual sobre	
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total de docentes		
SUDESTE	417.921	317.672	1.056	131.324	201.174	110.679	26,48	301	68.009	45.369	398	0,10	14	29	355	4.018	0,96	-	296	3.722	27,54		
Minas Gerais	124.928	68.094	207	24.869	46.123	63.013	50,44	50	44.745	20.320	99	0,08	-	9	90	548	0,44	-	82	466	50,96		
Espírito Santo	22.660	13.217	-	3.628	10.017	11.158	49,24	-	3.545	8.208	65	0,29	-	7	58	83	0,37	-	-	83	49,89		
Rio de Janeiro	69.653	62.317	839	15.143	49.900	8.577	12,31	251	1.259	7.131	81	0,12	14	1	66	445	0,64	-	37	408	13,07		
São Paulo	201.086	174.318	10	87.777	95.215	27.955	13,90	-	18.467	9.715	153	0,08	-	12	141	2.942	1,46	-	177	2.765	15,44		

Fonte: Elaborado a partir de INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília-DF: 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip>. Acesso em: 4 maio 2017

Tabela 11 - Número de Docentes do Ensino Fundamental na Rede Pública – Sul

Ensino Fundamental - REGIÃO SUL																							
Número de Docentes do Ensino Fundamental na rede Pública - Ensino Regular e/ou Especial, por Situação Funcional, Regime de contratação ou Tipo de Vínculo, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016																							
Unidade da Federação	Número de Docentes da Educação Básica na rede Pública - Ensino Regular e/ou Especial																						
	Total ¹⁴	Tipo de vínculo/Dependência Administrativa ¹⁴																					
		Concursado/efetivo/estável				Contrato temporário					Contrato terceirizado					CLT					Total de não efetivos		
																					Percentual sobre		
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total	%	Federal	Estadual	Municipal	Total de docentes		
SUL	177.717	132.178	188	52.957	84.815	49.751	27,99	66	35.659	14.762	491	0,28	-	60	431	2.175	1,22	-	246	1.929	29,49		
Paraná	71.939	57.043	41	23.251	34.921	15.977	22,21	18	13.821	2.183	254	0,35	-	13	241	480	0,67	-	148	332	23,23		
Santa Catarina	38.631	20.671	46	7.999	13.510	18.413	47,66	18	9.720	9.164	85	0,22	-	11	74	1.313	3,40	-	30	1.283	51,28		
Rio G. do Sul	67.327	54.596	101	21.789	36.404	15.380	22,84	30	12.126	3.415	152	0,23	-	36	116	382	0,57	-	68	314	23,64		

Fonte: Elaborado a partir de INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília-DF: 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip>. Acesso em: 4 maio 2017

10.4.

Termo de consentimento livre e esclarecido

PROJETO: Professores contratados de uma escola federal e seu trabalho: um objeto esquecido.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Cristina Spolidoro Freund

ORIENTADORA DA PESQUISA: Prof^a Dr^a Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos, por meio deste, convidá-lo (a) a participar, como entrevistado (a), voluntário (a), de nossa pesquisa, cujo tema, objetivos e metodologia encontram-se explicitados nas linhas que se seguem.

Com essa pesquisa, buscaremos responder à seguinte questão: Como professores contratados do Departamento de Primeiro Segmento do Colégio Pedro II significam seu trabalho, a partir das dimensões de *atividade*, tanto nos aspectos organizacional como dinâmico, de *identidade* e de *experiência*?

A pesquisa se justifica diante da inexistência de pesquisas sobre professores contratados na Instituição, professores responsáveis por um quantitativo significativo da docência no Departamento. Assim, a pesquisa pode contribuir para uma melhor compreensão, por parte dessa e demais Instituições - e de outros interessados no trabalho docente, sobre como os docentes contratados significam e se percebem exercendo seu trabalho, na relação com os alunos, colegas, e demais atores da Instituição, de forma a melhor integrá-los às escolas, a diminuir aspectos que podem ter considerados como indesejados ao trabalho, de forma a contribuir para sua formação e atividade profissional, e melhorar a aprendizagem dos alunos.

O projeto terá como participantes professores contratados e gestores de unidades de Primeiro Segmento do Colégio Pedro II, como representantes da Alta Gestão (Reitoria, Pró-Reitorias). Como procedimentos metodológicos, teremos: i) pesquisa documental; ii) entrevista com os professores e gestores das unidades; iii) entrevista com chefes de departamento, Pró-Reitor(es) e/ou representantes; iv) transcrição das entrevistas selecionadas com retorno aos participantes para possíveis ajustes; vi) análise das entrevistas; vii) redação do texto da tese, explicitando as conclusões da pesquisa.

Esperamos, com essa pesquisa, contribuir com o campo do trabalho docente, para compreensão do exercício da docência em suas múltiplas dimensões por parte de docentes que são temporários na Instituição, sobre sua agência enquanto atores sociais; necessidades em relação à estrutura e organização institucionais e as contribuições de seu trabalho à Instituição; bem como para as discussões sobre flexibilização e precarização do trabalho docente.

Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa, uma vez que a metodologia será direcionada para a compreensão do contexto da prática educacional, mantendo absoluto sigilo das identidades dos participantes. O presente documento encontra-se em duas vias, que, após assinadas pelas partes, ficará uma para o (a) participante e outra para a pesquisadora.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela doutoranda do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Cristina Spolidoro Freund (csfreund@gmail.com | tel. (21) 99385-6955), orientada Prof^a. Dr^a. Maria Inês G. F. Marcondes de Souza (mim@puc-rio.br | tel. (21) 3527-1815).

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa quando assim julgar conveniente, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou constrangimento por tal decisão.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que serei respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) Meu nome não será divulgado. Todas as informações individuais têm caráter confidencial. A apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos (as) participantes. (Para garantir sigilo sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima).
- b) A eventual tomada de audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos.
- c) Todas as entrevistas ocorrerão em datas e horários sugeridos e/ou avaliados por mim, de modo que minha atuação e rotina não sejam prejudicadas.
- d) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa.
- e) De modo que a pesquisa seja precisa e confiável, devo guardar sob sigilo as questões a mim propostas nas entrevistas, uma vez que outros professores poderão ser entrevistados (as).

Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Rio de Janeiro, de de

Assinatura do Participante

Dados do(a) entrevistado(a):

Nome: _____

Codinome (opcional): _____

Pesquisadora: CRISTINA SPOLIDORO FREUND

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio

10.5. Roteiros para entrevista

10.5.1. Entrevista com professores contratados

I - Identificação

Professor (a): / Formação: /Unidade: / Função exercida no Colégio Pedro II:/Tempo de profissão: /Tempo na escola atual: / Experiências anteriores/simultâneas/ Data de nascimento: / E-mail:

II Questão guia:

Minha pesquisa é sobre vocês, professores que estão vivenciando um contrato de trabalho no CPII. Quero compreender como vocês percebem e vivenciam essa experiência. Conte como tem sido essa experiência como contratado:

III Itens possíveis

Eixo atividade: o trabalho nos aspectos flexíveis e codificados no CPII, atividades realizadas, quem influencia em suas atividades, quem auxilia, com quem você contribui, como organiza o cotidiano, tarefas da docência, exigências da escola, relação com membros da comunidade, o que gosta e não gosta de fazer, críticas e sugestões.

Eixo identidade: como percebe sua identidade, relaciona-se com os demais atores, se houve mudanças na sua forma de se perceber professora ao longo de sua experiência profissional (e no CPII), como se dá o retorno sobre seu trabalho no CPII e se/como isso influencia sua identidade.

Eixo experiência: como veio ser contratada, como significa a experiência, positiva/negativa em que aspectos – ver também experiência anterior, se já foi contratado antes no CPII ou outra rede, que outras experiências profissionais teve. Sobre a Formação: (O que você gostaria de falar sobre sua formação acadêmica e profissional?)

O que você mudaria, se pudesse, em relação ao contrato e sua situação?

10.5.2. Entrevista com gestores

Professor (a): / Formação: /Unidade: / Função exercida no Colégio Pedro II:/Tempo de profissão: /Tempo na escola atual: / Experiências anteriores/simultâneas/ Data de nascimento: / E-mail:

II Questão desencadeadora:

Minha pesquisa é sobre professores que estão vivenciando um contrato de trabalho no CPII. Gostaria de saber como tem sido sua experiência com professores contratados do Departamento do Primeiro Segmento

III Questões a serem abordadas ao longo da entrevista:

Qual sua apreciação sobre o trabalho desses professores? Como avalia o processo seletivo? Como ele ocorre? Como é feita a alocação pelos *Campi*? Há critérios ideais e reais? Como se lida com os interesses dos contratados e necessidades institucionais?

Identifica mudança no perfil dos contratados? Há semelhanças/diferenças no trabalho desses docentes em relação aos efetivos? Quais?

O que não é facultado aos docentes contratados? Em que sua carga horária e opções se diferem dos efetivos?

Que vantagens e desvantagens você identifica quanto à existência de parte do trabalho docente ser realizada por contratados?

Como ocorre a avaliação desses professores? Ocorre rescisão por avaliação insuficiente? Um contratado mal avaliado em contrato prévio consegue retornar como contratado? Efetivo? Que retorno sua equipe lhe dá sobre o trabalho desses professores? Há algum aspecto em que se sobressaiam? Em que precisem de auxílio?

Em que os professores contratados mais solicitam seu apoio/orientação? Em que você percebe que sua orientação é necessária? A Instituição se mobiliza para receber os professores contratados? De que forma?

Que retorno os contratados lhes dão sobre sua experiência no CPII?

Há rescisões de contrato? Por parte de quem? Por que motivos?

Você gosta de receber contratados que já tiveram contratos prévios? Por quê? E contratados que foram efetivos?

O que você mudaria, em relação aos contratados, se tivesse a possibilidade?

Para Diretores e membros da Alta Gestão, inclui:

Quando o CPII começou a ter professores contratados? A partir da Lei 8.745 ou antes dela já existiam contratados? Qual é o processo administrativo para a contratação? Quem solicita? Responsável por cada área? Em que o contrato é bom? Economia? O que **não** é facultado aos docentes contratados? Que direitos são diferentes? Algum direito foi retirado, ao longo dos anos (ex: ter filho estudando no colégio) Por que, quando um contratado se titula durante o período do contrato, não pode receber a RT por essa titulação? Quem regula isso? O CPII? Sobre a carga horária, que **portaria** regula a carga horária de atividades de ensino, pesquisa e extensão? (tem cópia) Que carga horária efetiva cumprem os contratados? O tempo de duração dos contratos era de um ano, renovável por mais um. Teve mudanças? E a questão do ano letivo? Greve, como fica?

10.6.

Relação dos principais documentos analisados



Figura 5 – Documentos analisados

Por sugestão de bibliotecárias da PUC-Rio, devido `quantidade de documentos consultados, realizei um grupamento para organizar as referências. Usei BRASIL para as leis, decretos e portarias a nível nacional. Usei MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO para portarias, decretos e normativas deste órgão ou para aqueles, emanados pelo Colégio Pedro II, que tivessem um alcance nacional, como portarias, editais, relatórios de gestão, anuários de pesquisa. Usei

COLÉGIO PEDRO II para os documentos cujo “público-alvo” fossem os membros da comunidade do Colégio, ou mais regionais.

10.7.**Informações sobre as docentes contratadas entrevistadas**

As informações sobre as docentes incluem: a) o Quadro 3, com informações como data da entrevista, nome fictício, idade, *campus* de trabalho, formação e experiência; b) o formulário do *Google forms* enviado a todas por e-mail e Whats App e as auto declarações sobre classe social, local de residência, raça e gênero; c) análise das informações.

Quadro 3 - Informações sobre professores entrevistados

NOME/ DATA DA ENTREVISTA	CAMPUS	IDADE EM DEZ/ 2017	FORMAÇÃO				EXPERIÊNCIA		
			EM	Graduação	Pós-Graduação		Escola particular	Rede pública -efetiva	Rede pública - contratada
					<i>Lato sensu</i>	<i>Stricto sensu</i>			
ANITA 22/06/2016	SCI	52 anos	Magistério	Pedagogia	Teorias e Práticas da Educação, <u>semi-presencial</u>		(X)	(X)	(...)
LÍGIA 30/06/2016	SCI	30 anos	Técnico	Pedagogia	Psicopedagogia.		(X)	(...)	(...)
ARIANE 04/07/2016	SCI	46 anos	Magistério	Pedagogia	Educação Infantil e <u>Dificuldades de</u> Aprendizagem (EAD)		(X)	(...)	(X)
MARTA 07/07/2016	SCI	55 anos	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia (EAD)		(...)	(X)	(...)
LAURA 07/07/2016	SCI	36 anos	EM regular	Pedagogia	Psicopedagogia (EAD)		(X)	(...)	(...)
JOANA 04/07/2016	SCI	47 anos	Magistério	Pedagogia	Pedagogia Empresarial Psicopedagogia		(...)	(...)	(...)
DIANA 18/10/2016	RI	37 anos	EM regular	Pedagogia		Mestrado	(X)	(...)	(...)
FABIANA 18/10/2016	RI	39 anos		Normal Superior			(X)	(X)	(X) 2º. <u>contrato</u> no CPII

NOME/ DATA DA ENTREVISTA	CAMPUS	IDADE EM DEZ/ 2017	FORMAÇÃO				EXPERIÊNCIA		
			EM	Graduação	Pós-Graduação		Escola particular	Rede pública -efetiva	Rede pública -contratada
MELISSA 26/10/2016	RI	35 anos	EM regular	Pedagogia e Outra	a) Planejamento e gestão de EAD b) Impactos da Violência na escola		(...)	(...)	(...)
ALANA 21/11/2016	RI	36 anos	Magistério	Pedagogia			(X)	(...)	(X) 2º. contrato no CPII
CAROLINA* 23/11/2016	RI	32 anos	Magistério	Pedagogia	Gestão Educacional		(X)	(X)	(...)
IGNÁCIO 16/01/2017	HI	28 anos	EM regular	Pedagogia	Filosofia	Mestrado	(...)	(...)	(X)
ALINE 21/03/2017	ENI	33 anos	EM regular	Pedagogia	Dificuldades de Aprendizagem		(X)	(...)	(...)
VANESSA* 22/03/2017	TI	43 anos	Magistério	Pedagogia			(X)	(...)	(X) 2º contrato no CPII
ISADORA* 23/03/2017	SCI	60 anos	Magistério	Pedagogia	Filosofia	Mestrado Doutorado	(...)	(X)	(...)

* Aprovada em concurso para professor efetivo

Fonte: elaboração própria

10.7.1. Auto declarações

Durante a escrita da tese, constatei que não incluí algumas perguntas sobre raça, gênero e classe social das professoras entrevistadas. Assim, elaborei um *Google Forms*, ferramenta disponível para questionários aberto e fechados disponível na plataforma do Google. O questionário está apresentado na figura a seguir.

Informações sobre professores/as entrevistados/as

Prezada/o professora/professor, ao analisar os dados de minha pesquisa sobre professores contratados do Colégio Pedro II, constatei que me faltavam algumas informações sobre você! Por favor, preencha o questionário abaixo para me auxiliar! Muito obrigada! Qualquer dúvida, pode entrar em contato comigo! Cristina Freund PS: Em tempo: não existe "resposta certa!" Não consegui retirar isso do Google form!

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Como você se define em relação à classe social? *

3. Como você se define em relação a seu gênero? *

Continuação

4. Como você se declara em relação à raça? *

5. Em que zona da cidade você reside? *

☐ Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

Powered by
Google Forms

Fonte: elaboração própria, a partir de um Google forms padrão.

Figura 6- Formulário de auto declaração

Das dezesseis professoras entrevistadas, 12 responderam ao questionário. Não responderam a Anita, Fabiana, Ignácio e Isadora.

Quanto à classe social, 9 se autodeclararam como “classe média”, uma como “classe trabalhadora”, uma como “classe baixa” e uma como “pobre”.

Quanto à raça, 5 se autodeclararam como sendo “branca”, 3 como “negra”, e 4 como sendo “parda”, sendo que uma acrescentou que era “parda, descendente de índios, negros e europeus”.

Quanto à em que “zona da cidade residem”, 9 declararam viver na “Zona Norte”, e uma para cada um dos seguintes locais: Zona Oeste, Baixada Fluminense e Rio de Janeiro.

Quanto à auto declaração de gênero, 10 responderam “feminino”, uma “heterossexual” e uma “bem-resolvida”.

10.7.2.

Análises sobre as informações das professoras

Em relação aos dados dispostos na figura 8 e obtidos por meio do questionário, é importante destacar alguns aspectos:

Sobre a raça, acho importante destacar que a maioria não se declarou branca.

Sobre gênero, a maioria das entrevistadas se autodeclarou apenas como “feminino”. Uma se referiu à sua orientação sexual (heterossexual) e outra como “bem-resolvida”.

Sobre a formação, das 15 entrevistadas, 9 (3/5) cursaram o Normal, ou Magistério, 7 em escola pública, e uma cursou o Normal Superior. Uma docente fez curso técnico em Administração e as demais (4) Ensino Médio regular. Quanto à graduação, 14 cursaram Pedagogia, sendo que 9 em faculdades públicas e, coincidentemente, 6 entrevistadas cursaram a UERJ. Uma professora é, também, Bacharel em Música Sacra, sua primeira Graduação.

Doze fizeram Pós-graduações *Lato sensu*: Teorias e Práticas da Educação (1), Psicopedagogia (4), Diferenças na Aprendizagem (2), Gestão Educacional (2), Filosofia (2), Educação Infantil (1), Impactos da Violência na Escola (1). Dessas especializações, 4 se realizaram em universidades públicas. Outra informação

interessante é a de que seis desses cursos se realizaram à distância, um sendo semipresencial. Apenas três professores são Mestres, um em Educação Escolar, a outra em Educação, que também é Doutora na mesma área e outra em Cultura e Cotidiano Escolar.

Quanto à experiência prévia, duas docentes (Ariane e Ignácio) tinham, também como contratadas, atuado em outra rede. Duas docentes já haviam se aposentado em rede pública, uma no próprio CPII. Seis docentes trabalhavam ou trabalharam em redes públicas e 7 em escolas particulares. Duas estavam tendo sua primeira experiência docente no CPII. Três professoras estavam no segundo contrato no CPII. Das 15 contratados, todas se inscreveram em pelo menos um concurso para efetivo e três foram aprovadas, ou seja, 20% dessas.

Destaco, também, que das quinze professores, duas vieram de São Paulo, uma do Centro-Oeste, duas do Nordeste e uma do interior do Rio, ou seja, um terço é de fora da metrópole carioca. Quanto ao local de residência, considerando que a maioria das entrevistadas é de São Cristóvão e Realengo, não é surpresa que a maioria declare residir na Zona Norte, uma na Baixada e uma na Zona Oeste. Também acho importante destacar que a maioria se autodeclara como pertencente à classe média, das respondentes, apenas duas se percebem como pertencentes à classe baixa – ou pobre.

A Tabela 12 apresenta a distribuição por faixa etária das entrevistadas, cuja maioria tem entre 31 a 40 anos (7).

Tabela 12– Faixa etária dos entrevistados

Faixa Etária	Quantidade
25- 30 anos	2
31- 35 anos	3
36 – 40 anos	4
41 - 45 anos	1
46 - 50 anos	2
51 – 55 anos	2
55 – 60 anos	1

Fonte: elaboração própria

Concluindo, a maioria cursou o Normal, Pedagogia e tem Especialização. Uma minoria tem Pós-Graduação *stricto sensu*, um terço dos docentes é de fora da capital carioca. Apenas duas docentes não tinham experiência anterior como professoras em escola regular.

Apesar da experiência de contrato no CPPII, e de sua formação e experiência, isso não garantiu a todos a aprovação no concurso. Oito docentes não conseguiram pontos para a prova discursiva (logo após a objetiva), uma foi desclassificada após a discursiva, dois após a prova aula e uma ficou após a Análise de Currículo. Destaco, porém, a grande relação candidato/vaga dos últimos concursos – de 282 e 208 candidatos por vaga, nos dois editais de 2016.

10.8.

Informações sobre os membros de gestão entrevistados

Foram realizadas 14 entrevistas com membros de gestão da escola, de Orientadores Pedagógicos a Pró-Reitores. As informações estão disponíveis no Quadro 4.

Quadro 4 - Relação de entrevistas e dados de gestores

	DATA	CLASSIFICAÇÃO	ENTREVISTADA	INFORMAÇÕES
1	10/06/2016	Alta Gestão ¹¹⁵	Entrevista coletiva com Carla e Sara ¹¹⁶ ,	Ambas estavam no CPII desde a fundação do Pedrinho, tendo ocupado diversas funções docentes. Uma trabalha ainda em escola particular. Ambas têm Mestrado.
2	28/09/2016	Orientadora Pedagógica de São Cristóvão I	Raquel	Vasta experiência no CPII, era OP de 3º ano, tendo sido membro de equipe de gestão do <i>campus</i> onde atuava. Só teve experiência de trabalho no CPII. Mestra em Educação.
3	18/10/2016	Diretora Geral de <i>Campus</i>	Tânia	É também uma das servidoras mais antigas do CPII, tendo atuado como professora de séries do 1º ciclo, sempre com alfabetização. Cursando Mestrado Profissional.
4	18/10/2016	Orientadora Pedagógica de Realengo I	Regina	Regina tem mais de 20 anos no CPII. Atualmente é OP de 3º a 5º anos, do 1º turno. Especialista em Psicopedagogia. Cursando Mestrado.
5	07/12/2016	Diretora Geral e Diretora pedagógica de <i>campus</i>	Entrevista coletiva com Simone e Clara	Simone se encontra no CPII desde a fundação do Pedrinho. Clara já tinha atuado na rede particular por muitos anos antes de seu ingresso no CPII, em 2007. Simone é doutora e Clara é mestra em Educação.
6	17/03/2017	Diretora Pedagógica	Sandra	Sandra também é uma professora que está há muitos anos no CPII. Estava concluindo o mestrado.
7	21/03/2017	Orientadora Pedagógica de Engenho Novo I	Neide	Professora efetiva desde 2009.

¹¹⁵ Por alta gestão inclui Pró-Reitores, Chefia do Departamento do Primeiro Segmento.

¹¹⁶ Assim como no caso das professoras contratadas, os nomes são fictícios, alguns escolhidos pelas entrevistadas.

	DATA	CLASSIFICAÇÃO	ENTREVISTADO(A)	INFORMAÇÕES
8	23/03/2017	Alta Gestão	Entrevista coletiva com três membros do setor funcional	Trabalham em órgão que trata de questões funcionais.
9	10/04/2017	Órgão representativo dos docentes.	Verônica	A professora, aposentada, foi diretora, entre outras inúmeras funções exercidas no CPII. Pertencia à diretoria de órgão representativo.
10	12/04/2017	Alta gestão	Cecília	Cecília atualmente ocupava cargo em pró-reitoria. Foi diretora e professora. Especialista em Educação Infantil. Desde 1985 no CPII
11	24/04/2017	Diretora Geral e Diretora Pedagógica de <i>campus</i>	Entrevista coletiva com Copélia e Carmen.	Copélia está quase desde a fundação do Pedrinho no CPII. Tem Mestrado. Carmen tem alguns anos no colégio.
12	23/05/2017	Diretora Geral e Diretora Pedagógica de <i>campus</i>	Maria de Fátima e Duda	Maria de Fátima também é uma das professoras mais antigas da escola. Duda é mais nova, mas com alguns anos de experiência na escola.
13	20/09/2017	Alta Gestão	Entrevista coletiva com Elisa e Bruna	Elisa e Bruna tem uma boa experiência na escola, tendo participação em órgãos representativos de docentes. Elisa é doutora em Educação e Bruna é mestra.
14	24/10/2017	Alta Gestão	Pedro	Pedro trabalha em pró-reitoria, responsável pela distribuição dos servidores docentes pelos <i>campi</i> .

Fonte: elaboração própria

10.9.**Notas sobre Concursos e Processos Seletivos Realizados**

Ao longo da última década, o Colégio Pedro II foi autorizado a contratar novos professores. Essas contratações se deram de duas formas, ambas divulgadas publicamente por meio de editais.

Uma foi através de Concurso Público de Provas e Títulos destinado ao provimento de cargos efetivos de Professor. Os professores aprovados e classificados nesses concursos são empossados, tornam-se professores efetivos, passando antes por um período de estágio probatório de três anos. O Concurso sofreu alterações ao longo dos anos. Em 2016, constava “de prova escrita com questões objetivas e discursivas, prova de desempenho didático (prova de aula) e análise de títulos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a, p. 4)

A outra é através de Processo Seletivo destinado à contratação de professores substitutos e temporários. O processo seletivo costuma ser uma versão simplificada do concurso. Não tem uma forma padrão, embora os editais de 2015 e 2016 tenham em comum o seguinte formato: “Etapa I: Redação ou texto para análise de qualificação profissional; Etapa II: Entrevista com foco pedagógico, de acordo com as especificidades do Departamento; Etapa III: Análise Curricular” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016b, p. 4).

Até o Edital n°. 5/2012, os processos seletivos do Departamento do Primeiro Segmento destinavam-se ao “cadastramento de professores” e eram publicados pelos Diretores Gerais do Colégio. A partir da Lei n°. 12.677 de 25 de junho de 2012, que atribuiu a mesma estrutura organizacional dos Institutos Federais de Ensino ao Colégio Pedro II, o colégio realiza alteração na forma de definir o processo e no responsável pela atribuição. O processo seletivo passa a ser “destinado à contratação de professores substitutos e temporários”, ainda que citassem a mesma Lei n°. 8.745/1993. O responsável pela publicação do edital deixa de ser o Diretor Geral para ser a Reitora Pro Tempore ou Reitor (Editais a partir do n°. 5/2012 a 08/2014), depois pelo Pró-Reitor de Gestão de Pessoas (Editais n°. 43 e 44/2014), novamente pelo Reitor (Edital n°.10/2015) e, finalmente, a partir de 2016, pela Pró-Reitora de Ensino, o que ilustra uma parte

das alterações trazidas pela Lei nº. 12.677/12 à estrutura da escola e nova organização de funções.

Outra mudança se refere ao tipo de cargo. Antes, os concursos públicos destinavam-se ao provimento de professores do Ensino Fundamental e Médio. A partir da Lei nº. 11.892, de 28 de dezembro de 2008, que constituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), o concurso público destinava-se ao provimento de cargos professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. O Quadro 5 foi elaborada a partir das informações disponíveis na página do Sistema de Concurso do CPII, o DHUÍ, disponível em <http://dhui.cp2.g12.br/>. Estarão coloridos os certames que contemplaram o Departamento do Primeiro Segmento, e, quando disponível, há o quantitativo de vagas disponível para o Departamento.

Quadro 5 - Relação de Concursos e Processos Seletivos

Ano	Concurso Público	Processo Seletivo
2002	2002	
2005	2005	
2006	Edital nº. 7/2006	Edital nº. 05/2016
		Edital nº. 06/2016
		Edital nº. 16/2016
2007	Edital nº.16/2007 8 classificados no 1SEG	Edital nº. 7/2007
		Edital nº. 8/2007
		Edital nº. 12/2007
		Edital nº. 13/2007
2008	2008	2008/2009
2009	2009	2009
		Edital nº. 23/2009
2010	Edital nº 4/2010	Edital nº. 01/2011
	Edital nº 11/2010	Edital nº. 13/2011
		Edital nº. 14/2011
		Edital nº. 15/2011
2011		

Ano	Concurso Público	Processo Seletivo
2012		Edital n. 05/2012. 276 inscritos. 33 classificados.
		Edital nº. 06/2012
		Edital nº. 17/2012. 237 inscritos. 21 classificados.
2013	Edital nº. 02/2013 ¹¹⁷ (23 vagas para 1SEG). 1062 candidatos. Relação cand./vaga- 46,17	Edital n. 01/2013. 229 inscritos. 28 classificados.
2014	Edital nº. 47/2014 – o primeiro com cotas, 14 vagas para 1SEG. 1038 inscritos. Relação cand./vaga – 74,14 ¹¹⁸	Edital nº. 08/2014. 533 inscritos. 51 classificados.
		Edital nº. 43/2014. 240 inscritos. 31 classificados.
2015		Edital nº. 10/2015. 205 inscritos. 24 classificados
2016 ¹¹⁹	Edital nº.23/2016 – 2 vagas, com 9 em lista de espera (teve 9 classificadas). 564 candidatos Relação cand/vaga - 282	Edital nº. 03/2016. 460 inscritos, 37 classificados.
	Edital nº. 37/2016 – 2 vagas, com 9 em lista de espera (teve 9 classificadas). 416 candidatos. Relação cand/vaga - 208	Edital nº.50/2016. 258 inscritos 31 classificados
2017		Edital nº. 029/2017 - 373 inscritos, 35 professores na lista de aprovados ¹²⁰
Legenda: <input type="checkbox"/> Editais com vagas para o Primeiro Segmento		
Fonte: elaborado pela autora a partir das informações disponibilizadas na página do na página do Sistema de Concurso do CPEI, o DHUI, disponível em http://dhui.cp2.g12.br/ nas fontes discriminadas nas notas de rodapé.		

¹¹⁷ O quantitativo de vagas e relação cand./vaga do concurso de 2013 foi retirado de MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 167.

¹¹⁸ O quantitativo de vagas e relação cand./vaga do concurso de 2013 foi retirado de MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015b, p. 219.

¹¹⁹ A relação candidato vaga dos concursos de 2016 foram retiradas de MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017b, p. 209.

¹²⁰ Conforme COLÉGIO PEDRO II, 2017c, p. 4.

10.10. Análise da narrativa – um exemplo

Considerando a estrutura básica da narrativa proposta por Labov (1972), apresentada na seção 6.1, abaixo segue o primeiro excerto apresentado no item 6.1.1, exemplificando como fiz a análise:

Essa é a diferença!

	Início:	13:06- 14:19/ Tempo total 51:33
1	Alana	Então essa é a diferença. Quando eu saí do primeiro contrato,
2		fui pruma escola particular eu senti muito, eu senti tanto que
3		eu não consegui trabalhar dentro de uma escola particular.
4		Eu preferi então trabalhar dando aula... particular em casa!
5		E eu fiquei DOIS anos e meio assim ((meio rindo)), aí eu
6		falei “não, acho que agora dá pra voltar, né, já- eu acho que
7		eu já me desintoxiquei do Pedro Segundo” ((rindo)) porque
8		é algo que fica assim, e é difícil da gente tirar das nossas
9		raízes porque é algo que você acaba absorvendo, algo
10		BOM que você absorve. Então...é difícil, você sair do
11		Pedro Segundo ((rindo)) e o Pedro Segundo não SAI
12		de você!!
13	Cristina	[Rssss]
14	Alana	[Rssss]
15	Cristina	Por que que fica tão marcante, Alana? Que que você acha
16		que fica mais FORTE? ... dessa experiência, né?
17	Alana	O que fica forte é a unidade da equipe. Você tem uma
18		equipe que você sabe que vai contar. Eu tenho um aluno
19		que eu não consigo ... alcançar... Eu não sei qual é a
20		difficuldade dele. Você tem uma equipe que te abraça e vai
21		estudar e junto com você o que você pode fazer pra ajudar
22		aquele aluno, pra alcançar aquele aluno. Essa é a
23		diferença! (2s). A diferença. Igual a você!

Legenda de cores:

Orientação

Ação complicadora

Resultado

Coda

Avaliação

Alana se reporta ao término de seu primeiro contrato e o sofrimento que vivencia de uma forma intensa. *Essa é a diferença*¹²¹ é a coda (frase que resume a narrativa), que termina sua avaliação sobre a diferença entre equipes do CPIO e da escola particular e inicia a narrativa sobre sua saída do CPIO, com outras avaliações. A orientação (o contexto da história que se vai narrar) se localiza nas linhas 1-2 *Quando eu saí do primeiro contrato, fui pruma escola particular.*

A ação complicadora é seu relato de que não consegue ficar na escola particular, prefere ficar em casa (l. 3-5), o resultado é sua percepção de que já dá para voltar (l. 5-6)

As avaliações se destacam como o elemento narrativo de maior relevância para a análise. A continuação desta análise se encontra no item 6.2.1.1.

¹²¹ Fragmentos retirados dos excertos estarão em itálico para melhor identificação e destaque.