



Ana Luísa Antunes

**Profissionalidade docente em uma escola
privada de rede**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação do Departamento de Educação
do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio..

Orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Rio de Janeiro
Março de 2013



Ana Luísa Antunes

“Profissionalidade docente em uma escola privada de rede”

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre 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. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Marcelo Gustavo Andrade e Souza

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Departamento de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 19 de março de 2013.

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

Ana Luísa Antunes

Cursou Pedagogia no Instituto Nacional de Educação de Surdos – DESU-INES. Já atuou como professora substituta na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Atualmente exerce a docência na educação básica como professora do Município do Rio de Janeiro e no ensino superior como professora de Língua Brasileira de Sinais da Universidade Católica de Petrópolis – UCP.

Ficha Catalográfica

Antunes, Ana Luisa

Profissionalidade docente em uma escola privada de rede / Ana Luisa Antunes ; orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. – 2013.
136 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Trabalho docente. 3. Profissionalidade. 4. Autonomia docente. 5. Cultura profissional. I. Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD:370

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por me dar a fé e a família necessárias para que meu sonho se tornasse realidade.

Agradeço à minha mãe Jurema e à minha irmã Maria de Fátima, amores da minha vida, que me apoiam e acreditam em mim me dando força para lutar pelos meus objetivos. Agradeço aos meus sobrinhos com quem aprendo e me divirto muito.

Agradeço ao meu namorado Felipe, que tem confiado em mim me apoiando bastante. Agradeço aos meus amigos do INES, surdos e ouvintes, que têm me acompanhado durante tanto tempo. Essa conquista é nossa.

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

Agradeço ao GEPROD, que me acolheu e me ensinou a ter ainda mais curiosidade e vontade de buscar aprender sempre, em especial à Graça e Yrlla, pessoas que me ensinaram a sonhar, acreditar e trabalhar para realizar.

Agradeço à professora Menga, que me ensina todos os dias com sua simplicidade e sabedoria.

Agradeço a todos os professores da PUC-Rio, que tanto contribuíram e continuam contribuindo para minha formação e transformação, em especial à professora Isabel Lelis que, com carinho e dedicação, possibilitou a construção desta pesquisa, fruto de muito esforço e cooperação.

Agradeço às amigas do GEPPE, pessoas muito queridas e acolhedoras, que me ajudaram com palavras e atitudes amigas, mostrando que a união e a força de vontade de todos fazem a diferença no trabalho.

Agradeço à professora Ana Claudia, amiga que tem me ensinado muito sobre trabalho e vida.

Enfim, agradeço a todas as pessoas especiais e amigas, nas quais busco me espelhar como profissional e pessoa. Obrigada a todos, sem vocês nada disso seria possível.

Resumo

Antunes, Ana Luísa; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro.
Profissionalidade docente em uma escola privada de rede. Rio de Janeiro, 2013. 136p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo desenvolve-se em torno do conceito de profissionalidade docente, entendido como um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Neste sentido, entendo que estão inscritas na profissionalidade a identidade profissional e as especificidades da docência. Assim, interessada em compreender como os professores exercem sua profissionalidade na instituição escolar e se possuem algum tipo de autonomia sobre a organização do trabalho dentro da escola, a finalidade desta pesquisa foi compreender os modos como os professores vivem a profissão docente e como enfrentam os desafios do cotidiano no ambiente de uma unidade escolar pertencente a uma grande rede de escolas privadas. O referido estudo se insere na pesquisa “O trabalho docente em escolas privadas para setores populares: um objeto esquecido” que está sendo realizado pelo GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor e o Ensino), coordenado pela professora Isabel Lelis, no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Foi realizado através de entrevistas semiestruturadas com 10 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma unidade escolar filantrópica, localizada em uma favela do Rio de Janeiro, pertencente a uma rede de escolas privadas. A rede de escolas privadas em estudo é composta por 27 unidades escolares e possui algumas peculiaridades em sua organização, localização e gestão pedagógica que justificaram o interesse de estudo, como o material didático padronizado comprado de um sistema de ensino, projetos comprados de outro sistema de ensino, provas padronizadas para toda a rede e a utilização de manuais para instrumentalização do trabalho docente. Deste modo, buscando alcançar o objetivo delimitado, a análise dos dados obtidos sinaliza para o trabalho docente. Abordo, então, aspectos referentes ao uso do conhecimento específico docente, desafios do exercício profissional no cotidiano

da escola, o exercício da autonomia docente, fatores de (des)motivação e (des)investimento dos professores na profissão e relação entre os pares profissionais, revelando os diferentes modos dos docentes desenvolverem e viverem a profissionalidade. Todo esse conjunto de fatores aponta para a construção de compromissos profissionais bastante divergentes no espaço escolar, que podem estar no cerne de um novo modelo (se não realizado, almejado por grandes sistemas de ensino) de profissionalização docente. O relato das professoras mostrou diferentes formas de lidar com a profissionalidade diante das adversidades e pressões da rede, características do modelo organizacional desse tipo de escola, refletindo negativamente no desenvolvimento e afirmação da profissionalidade docente. Com efeito, o estudo permite verificar que as circunstâncias do ambiente de trabalho trazem implicações para o desenvolvimento da profissionalidade docente, acarretando sentimentos variados nos professores que vão da desmotivação à tecnização do trabalho docente provocando, em geral, o isolamento dos professores e dificultando a construção de uma cultura profissional colaborativa.

Palavras-chave

Trabalho docente - Profissionalidade - Autonomia docente - Cultura profissional

Abstract

Antunes, Ana Luísa; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro (Advisor).
Teacher professionalism in a private school network. Rio de Janeiro, 2013. 136 p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study is developed around the concept of teachers professionalism understood as a set of behaviors, knowledge, skills, attitudes and values that constitute the specificity of being a teacher. In this sense, are subscribed in the teachers professionalism the construction of professional identity and specific knowledge of teaching. So, interested in understanding how the teachers practice their professionalism in the school and if they have some kind of autonomy in work organization within the school, the purpose of this research was to understand the ways how teachers live the teaching profession and how they face the challenges of everyday into the environment of a school unit pertaining to a large network of private schools. The study is part of the research "The teacher's work in private schools for popular sectors: a forgotten object" being conducted by GEPPE (Group of Studies and Research on Teacher and Teaching), coordinated by Professor Isabel Lelis in the Department of Education of the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (PUC-Rio), was conducted through semi-structured interviews with 10 teachers of the early years of elementary school in a philanthropic school unit, located in a slum in Rio de Janeiro, belonging to a large network of private schools. A network of private schools studied is composed of 27 school units and has some peculiarities in their organization, localization and pedagogical management justifying the interest of study, such as standardized teaching material purchased from a education system, designs purchased from another education system, standardized tests for the whole network and the use of manuals for instrumentation of teachers' work. Thus, seeking to achieve the objective set, the analysis of the data produced is delineated from the teacher work. Approach issues related to the use of specific teaching knowledge, challenges of professional practice in everyday

school, practice of teaching autonomy, factors (de) motivation and (dis) investment of teachers with the profession a their relationship among the pairs revealing the different ways teachers develop and live the professionalism. All dates show for the construction of very different professional cultures within the school that may be at the core of a new model (if not unrealized, desired by large school systems) of teacher professionalization. The teachers' interviews revealed different ways of dealing with the professionalism before the adversity and pressure of the network characteristics of the organizational model of this kind of school, reflecting negatively on the development and affirmation of teacher professionalism. Indeed, the study found that the circumstances of the work environment have implications for the development of teacher professionalism resulting in feelings varied in the teachers which ranging from the motivation up to the technical realization of teacher' work which usually cause the isolation of teachers hindering the construction of a professional culture more colaborative.

Keywords

Teacher work - Professionality - Teacher Autonomy - Professional culture

Sumário

1. Introdução	11
2. O problema de pesquisa e a escolha de campo	16
2.1. A escolha do campo	17
2.2. Conhecendo o campo e os atores do estudo	19
2.2.1. A rede e a escola escolhida para o estudo	19
2.2.2. Uma escola diferente das outras que compõe a rede	20
2.2.3. O planejamento e os manuais da rede	21
2.2.4. As provas padronizadas para toda a rede	22
2.2.5. A seleção dos docentes	23
2.3. Metodologia	23
2.3.1. As entrevistas	25
2.3.2. A realização das entrevistas	26
2.3.3. As professoras entrevistadas	27
3. Um estilo de organização escolar influenciando a profissionalidade docente	31
3.1. O material didático: compram-se apostilas e leva-se um sistema de ensino com uma ideologia educacional imbricada	32
4. A relação dos professores com o conhecimento: a profissionalidade e o desafio de ensinar	48
4.1. O manual do professor e sua relação com a construção do Trabalho docente: uma forma diferente de planejar	51
4.2. “Fazer aprender” ou “Professar”: profissionalidade docente em questão	63

5. A interface entre autonomia e a profissionalidade docente	68
5.1. Autonomia da escola de rede: duas faces da profissionalidade docente	71
5.2. A sobrecarga de trabalho e a desvalorização profissional: uma relação conflituosa com o sistema de ensino comprado pela rede	82
5.3. Infraestrutura e rotatividade colaborando para a desmotivação profissional	95
6. A relação dos professores na unidade escolar	106
6.1. A identificação de diferentes modos de viver a profissão docente: conflitos, individualismo e adaptação	107
6.2. As possibilidades de trabalho coletivo na escola: o tempo, o espaço e a colegialidade artificial	120
7. Conclusões	127
8. Referências bibliográficas	131
Anexo I – Roteiro de entrevista	135

1

Introdução

Gatti e Barreto (2009), em uma obra que investiga o percurso formativo e o trabalho docente, apontam para uma hierarquização dos professores das áreas disciplinares e dos professores dos anos iniciais em termos de valorização salarial, local de trabalho e, também, em termos socioeconômicos e formativos. O estudo ainda mostra que existem diversos ambientes com diferentes currículos encarregados de formar os professores dos anos iniciais, assim como existem muitos espaços de inserção profissional que influenciam a construção da identidade e da cultura profissional dos professores.

A diversidade da condição docente não é algo específico de nossa realidade. Tardif e Lessard (2005 p.21) afirmam que “existem cerca de 60 milhões de professores no mundo trabalhando em condições muito diferentes segundo os países e as culturas”. No Brasil, a temática da socialização e da construção da identidade ainda é pouco associada à existência de uma cultura profissional. A identidade profissional, em nosso país, é temática ainda pouco explorada no que se refere ao desenvolvimento teórico devido à dificuldade de caracterização da docência como uma profissão, tanto pela heterogeneidade formativa, quanto pela diversidade de ambientes de socialização profissional (GATTI e BARRETO, 2009; BARRETO, 2010).

Estudos que discutem a profissionalidade docente raramente deixam de apresentar as fragilidades da “profissão” docente sendo os argumentos usados os seguintes: a) a função pode ser desempenhada por qualquer pessoa; b) a entrada e a saída da profissão se fazem sem um controle de seus próprios pares; c) a falta de um código de ética próprio; d) a falta de organizações profissionais fortes.

A docência enquanto profissão é construída no trabalho. A profissionalidade é construída com os pares profissionais na medida em que emergem situações singulares com as quais os jovens professores são

confrontados e obrigados a agir e refletir na construção de suas próprias práticas que vão revelando uma identidade docente (NÓVOA, 2009; MARCELO, 2009).

De fato, a heterogeneidade formativa e a diversidade de instituições, públicas e privadas, que inserem os professores na profissão afetam a construção da identidade e de uma cultura profissional docente. Embora haja uma preocupação com a formação dos professores e o trabalho desenvolvido por estes “um aspecto que caracteriza a docência é a sua falta de preocupação pela forma como os docentes se integram no ensino.” (MARCELO, 2009 p.127). Segundo Nóvoa (2009), os primeiros 3 ou 4 anos de profissão serão o momento no qual os professores, no trabalho, em contato com os pares profissionais, irão construir a sua identidade e suas concepções sobre o que é ser professor. Sendo assim, o ambiente onde os docentes atuam nos diz muito sobre como estes vivem, compreendem a profissão docente e como estes estão socializando os professores mais jovens na profissão e no espaço escolar. Pesquisadores como Gatti e Barreto (2009), Roldão (2007), Caria (2000), Marcelo (2009) assinalam a docência como uma aprendizagem auto dirigida pelo professor na medida em que este constrói suas estratégias e sua profissionalidade de acordo com o contexto de socialização, de atuação profissional.

Embora as produções referentes à profissionalidade docente sejam pouco expressivas, principalmente no que se refere a uma cultura profissional da docência, outros estudos encontrados, dentre os quais alguns referidos nesta pesquisa, como o de Roldão (2007), Marcelo (2009), Caria (2007), buscam conhecer o desenvolvimento profissional dos professores a partir da realidade de trabalho e das possibilidades formativas no contexto de atuação profissional. Entendendo a cultura profissional como parte do desenvolvimento profissional dos professores por meio da prática, da reflexão e da troca com os pares profissionais no contexto de trabalho, estes estudos abordam a socialização dos professores no início da docência e os processos de formação inicial, continuada e em serviço no processo da construção identitária.

Interessada em compreender como os professores exercem sua profissionalidade na instituição escolar e se possuem algum tipo de autonomia sobre a organização do trabalho dentro da escola, a finalidade desta pesquisa foi compreender os modos como os professores vivem a profissão docente e como enfrentam os desafios do cotidiano no ambiente de

uma unidade escolar pertencente a uma rede de escolas privadas. O referido estudo se insere na pesquisa “O trabalho docente em escolas privadas para setores populares: um objeto esquecido”, realizado pelo GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor e o Ensino), coordenado pela professora Isabel Lelis, no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). A pesquisa contou com a realização de entrevistas semi-estruturadas com 10 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma unidade escolar filantrópica, localizada em uma favela do Rio de Janeiro, pertencente a uma rede de escolas privadas. A rede em questão e escolas privadas em estudo é composta por 27 unidades escolares e possui algumas peculiaridades em sua organização, localização e gestão pedagógica que justificaram o interesse de estudo, como o material didático padronizado comprado de um sistema de ensino, projetos comprados de outro sistema de ensino, provas padronizadas para toda a rede e a utilização de manuais para instrumentalização do trabalho docente.

Desse modo, buscando alcançar o objetivo delimitado, a análise dos dados obtidos sinaliza para o trabalho docente. Abordo, então, aspectos referentes ao uso do conhecimento específico docente, desafios do exercício profissional no cotidiano da escola, o exercício da autonomia docente, fatores de (des)motivação e (des)investimento dos professores na profissão e relação entre os pares profissionais, revelando os diferentes modos dos docentes desenvolverem e viverem a profissionalidade.

Tomando como ponto de partida o conceito de cultura profissional, desenvolvido por Caria (2000), considero que este mostrou-se relevante na medida em que afirma a profissionalidade dos professores tanto pela valorização de suas experiências práticas, quanto pela socialização profissional dos conhecimentos experienciais¹. Ele ajudou a conhecer como os professores vivem a profissão no contexto da escola de rede pesquisada, contexto este que tem se multiplicado nas metrópoles brasileiras, com destaque para Rio de Janeiro e São Paulo, conforme vêm indicando o

¹ Concebemos como conhecimentos experienciais aqueles construídos pelos docentes no ambiente de trabalho, durante a prática profissional. (TARDIF, 2000; CANÁRIO, 2001)

SINPRO-Rio e alguns estudos (MOTTA, 2001; CUNHA, 2011; ADRIÃO *et al.*, 2009) mencionados ao longo do trabalho.

“A cultura profissional é um fenômeno que decorre da mobilização sociocognitiva de saberes, que junta a aplicação da ciência com o sentido prático da atividade acumulado e aprendido coletivamente na experiência contextual de trabalho” (CARIA, 2007, p.128).

Entendo que a cultura, ao mesmo tempo em que é partilhada pelos docentes, está viva e em constante mutação na medida em que incorpora elementos sociais, históricos e contemporâneos, assim como as diferentes profissões e culturas dos professores, que somadas são potencializadoras da reflexão e do estatuto profissional destes atores (CARIA, 2000).

Assim, propus como questão central para a presente pesquisa os modos como os professores vivem a profissão no ambiente de trabalho e como enfrentam os desafios do cotidiano enquanto grupo profissional na perspectiva da cultura profissional docente. Tenho interesse em compreender como os professores se organizam na instituição, se possuem algum tipo de autonomia sobre a organização do trabalho dentro da escola e como se articulam para dar conta das dificuldades do cotidiano. Enfatizei a cultura profissional dos professores durante o estudo através de estratégias metodológicas que buscaram apreender as dinâmicas de socialização/interação e de construção/usos do conhecimento no trabalho escolar, buscando apreender se existe uma cultura profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e compreender quais as implicações do ambiente de trabalho na construção da profissionalidade docente.

A formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. A socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar em profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. (LÜDKE e BOING, 2004 p.1174).

Deste modo, almejando análise e compreensão dos dados construídos na pesquisa de campo, a seguir sumário a abordagem que fiz no decorrer dos capítulos sobre aspectos como: a relação com o trabalho e com o

conhecimento, incluindo a relação com as regras e prazos característicos do sistema de gestão desta rede de escolas; a autonomia docente; os sentimentos de (des)motivação e (des)valorização profissional; a rotatividade docente na escola pesquisada; a falta de infraestrutura; e, antes de concluir, a relação com os pares profissionais no contexto de trabalho, que revelam uma multiplicidade de sentidos atribuídos à profissão, sentidos estes constituintes da profissionalidade inscrita nesses professores.

No primeiro capítulo situo o leitor quanto ao meu objeto de pesquisa e motivações para a realização do estudo, assim como apresento a metodologia, o que são as escolas privadas de rede e, mais especificamente, características da unidade escolar da rede escolhida para o estudo e das professoras entrevistadas.

No segundo capítulo apresento mais detalhadamente o estilo de organização das escolas de rede, tendo como suporte uma literatura sobre escolas privadas de rede e sistemas de ensino comprados, mostrando sua relação/implicação sobre a profissionalidade docente.

No terceiro capítulo apresento a relação que os professores estabelecem com os conhecimentos específicos da profissão docente no trabalho diante das prescrições e do uso de manuais e apostilas, seus compromissos com o ensino e o modo como os docentes vivem a profissão docente, mostrando a divergência dos que buscam ensinar e dos que “professam um saber” aos alunos.

No quarto capítulo, que considero o coração da dissertação, abordo aspectos referentes à autonomia no trabalho, à motivação e desmotivação para o ensino, à rotatividade docente na instituição, à infraestrutura, enfim, uma série de aspectos, divididos em subitens, que influem na profissionalidade e no desenvolvimento docente.

No quinto e último capítulo eu trato das relações entre os pares profissionais, detectando a existência de diferentes modos de viver a profissão e subgrupos dentro da instituição que, convivendo sob formas de colegialidades artificiais, dificilmente possibilitam a emergência da colaboração e solidariedade orgânica/coesão entre o grupo de docentes.

Finalizo desconstruindo algumas ideias que apresento na introdução e no capítulo inicial, convidando o leitor a refletir sobre possibilidades para,

nos cursos de formação de professores, conduzir os futuros docentes a aprenderem a “ler/interpretar” o contexto escolar para encontrar a melhor forma de construir relações com os pares profissionais (socializando-se) e desenvolvendo-se profissionalmente, sem abrir mão da construção de sua profissionalidade e das descobertas que emergiram por meio da experiência e das trocas profissionais.

2

O problema de pesquisa e a escolha do campo

A presente pesquisa tem por finalidade refletir sobre a identidade docente a partir do conceito de cultura profissional na perspectiva de Telmo H. Caria (2000) que a concebe como construção e desenvolvimento de saberes coletivos baseando o estudo da cultura sobre três tópicos: a prática, a reflexividade e a identidade associados às relações sociais no contexto de trabalho.

Deste modo, a cultura profissional dos docentes se constitui pela construção da identidade em contexto, com os pares profissionais, mediada por uma reflexividade sobre os usos do conhecimento e marcada pelos processos de racionalização² da cultura da escola que, de alguma forma, influenciam a prática profissional dos professores, pois “quanto mais rígidas forem as regras e quanto maiores forem os constrangimentos, mais se induzem práticas curriculares tradicionais e mais se dificulta a inovação” (FORMOSINHO, 2009 p.101).

Nesse sentido, proponho a seguinte questão: Como os professores enfrentam os desafios do cotidiano enquanto grupo profissional? Existe a construção de uma cultura profissional no ambiente de trabalho (escola privada de rede)? Tenho

² Faço referência aos modos de organização específicos da rede privada em estudo por conta de nós, participantes do GEEPE, estarmos mantendo contato com a rede e por já termos realizado uma primeira entrevista de aproximação com o gestor e dono da rede.

interesse em compreender se o modo como os professores se organizam na instituição evidencia um poder político-organizacional, isto é, autonomia sobre o processo e a organização do trabalho. Para a realização do estudo utilizei estratégias metodológicas que buscam apreender as dinâmicas de socialização e dos usos do conhecimento, dentro da escola, utilizando a vertente político-organizacional, que focaliza as relações entre os docentes, visando compreender o grau de poder e de autonomia que estes possuem para limitar e influenciar o poder hierárquico de comando e racionalização da organização escolar. Como afirma Caria (2008 p.5)

Uma Cultura Profissional evidencia um poder político-organizacional quando tem autonomia sobre o processo e a organização do seu trabalho em situação de acção, a saber: (1) o profissional tem possibilidade de mobilizar recursos, numa intensidade e ritmo próprios, e de improvisar ações em contexto, para intervir de modo diferenciado sobre problemas conhecidos, sem que a sua acção seja confundida com a estandardização de procedimentos de trabalho; (2) o profissional tem a possibilidade de diagnosticar problemas institucionais, e de avaliar os resultados do seu trabalho, usando conhecimentos, critérios e dispositivos próprios, que não se confundem com as prescrições dadas pelo comando organizacional hierárquico.

2.1

A escolha do campo

A literatura tem apontado o isolamento dos professores e a falta de partilha de saberes como uma característica da profissão docente na contemporaneidade (MARCELO, 2009; CARIA, 2000). Portanto, objetivando saber que tipo de cultura profissional vem sendo desenvolvida pelos professores no trabalho escolar, escolhi como campo uma escola, de uma rede de escolas privadas, composta por 27 unidades, localizada no Rio de Janeiro. A escola privada escolhida não cobra mensalidades. Ela é uma das duas unidades filantrópicas que fazem parte do “compromisso social” dessa rede privada de ensino e está localizada em uma favela³ do Rio de Janeiro. Para o estudo sobre a cultura profissional dos professores e a construção de identidade no contexto de trabalho realizei meu estudo com os professores de 1ª ao 5º ano dessa unidade.

³ O termo favela, utilizado em todo este trabalho, não pretende agregar nenhuma conotação pejorativa. Optei por usar o termo favela para marcar “os efeitos do lugar”, pois como afirma Paiva e Burgos (2009 p.9) “as favelas se constituem nos territórios que exprimem melhor os efeitos de segregação urbana”.

Este estudo representa um recorte da pesquisa “O trabalho docente em escolas privadas para setores populares: um objeto esquecido”, realizado pelo GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor e o Ensino), coordenado pela professora Isabel Lelis, no Departamento de Educação da PUC-Rio. A escolha por trabalhar com escolas particulares de rede se deu em função da percepção do GEPPE de uma nova configuração do ensino que atende às classes populares do Rio de Janeiro, objeto até então silenciado.

A rede escolhida para este estudo tem grande credibilidade, marcada pelo grande volume de alunos nas regiões onde estão situadas, segundo levantamento feito pelo GEPPE através de pesquisas das escolas privadas de rede no Rio de Janeiro e de entrevista com um dos dirigentes do SINPRO-Rio (Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro). Esta rede, que atende da educação infantil ao pré-vestibular, possui material didático padronizado comprado de um sistema de ensino, projetos comprados de outro sistema de ensino, boa infraestrutura, mensalidades acessíveis aos pais que apostam nas escolas privadas como garantia de um futuro melhor para os filhos, além de provas padronizadas para toda a rede. Tal rede também possui a especificidade de concentrar a orientação de toda a equipe gestora e pedagógica das unidades através de um departamento específico, como veremos mais adiante.

De acordo com Formosinho (2009), do mesmo modo que os professores podem mudar a si mesmo e mudarem a escola, eles também podem não fazer nada disso. Sendo assim, nesta investigação busquei compreender como os professores que atuam em uma escola privada de rede se comportam na profissão docente, como lidam com as regras, como enfrentam os desafios, e como buscam (quando buscam) o desenvolvimento profissional. Almejei nesta pesquisa entender como os professores estão vivendo a profissão e se há uma cultura profissional na escola pesquisada.

O estudo sobre a cultura profissional no contexto de trabalho ajudou a compreender como os professores que atuam em escola privada deste tipo conduzem as dificuldades que encontram em seu trabalho e como partilham com os colegas de profissão os seus saberes e, em geral, questões relacionadas ao trabalho escolar, visto que “a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática, expressão de

múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos.” (LELIS, 2001 p.48).

Conhecer aspectos da vida profissional dos professores na instituição proporcionou aportes para uma reflexão sobre como os professores estão se articulando enquanto grupo profissional na solução de dilemas, nas escolas de rede, que têm se proliferado pela cidade do Rio de Janeiro, e como estes usam seus conhecimentos, diante das prescrições e orientações advindas da unidade matriz da rede na construção de sua profissionalidade.

2.2

Conhecendo o campo e os atores do estudo

Para que o leitor possa acompanhar minhas análises sobre o campo e os dados produzidos pelas entrevistas, é necessário conhecer algumas especificidades do mesmo, como me proponho nos itens que se seguem.

2.2.1

A rede e a escola escolhida para o estudo

Composta atualmente por 27 escolas, a rede possui, há mais de 40 anos, uma tradição em diversos bairros do Rio de Janeiro. A rede de escolas possui um caráter empreendedor na medida em que está sempre crescendo, ampliando suas áreas de abrangência na zona norte e mais especificamente no subúrbio carioca, trazendo à população local de cada bairro onde a instituição é instalada uma infraestrutura de alto nível, com mensalidades acessíveis aos pais que visam uma escola privada considerada de “boa qualidade”⁴.

Com duas escolas filantrópicas, optei por escolher, conforme os motivos já elucidados, a unidade localizada dentro de uma favela do Rio de Janeiro. Essa escola foi projetada, inicialmente, para 350 alunos. No entanto, a partir

⁴ É necessário deixar claro que neste estudo não será abordada, diretamente, a questão da qualidade do ensino oferecido, visto que o pouco tempo de inserção no campo não possibilitou este tipo de análise.

da grande demanda de alunos e do apoio de um líder comunitário, a escola foi ampliada após alguns anos de funcionamento com a construção de mais um prédio. Assim, com dois prédios, a escola atendeu (no ano de 2012) a 700 alunos do 1º ao 5º ano em dois turnos, manhã e tarde.

A escola filantrópica é exclusivamente destinada à comunidade da favela. A instituição fornece aos alunos uniforme e todos os livros didáticos gratuitamente. Ela tem grande prestígio dentro da favela por pertencer a uma renomada rede de escolas privadas.

Foi possível notar, durante o trânsito na comunidade, que o uniforme é sinal de respeito e até certo ponto de segurança para aqueles que trabalham na instituição, pois a comunidade valoriza bastante o trabalho educativo feito com as crianças.

Dentro de um grande complexo desportivo da favela, a instituição é permeada por diversos tipos de atividades diárias que são ofertadas aos seus moradores. Além disso, é um grande espaço de visibilidade de manifestações culturais da população local. Com relação a isso, uma das grandes dificuldades para docentes e alunos desta instituição é a convivência com o constante barulho. Como se já não bastasse o barulho do trem e do metrô, que passam em cima das duas construções, os alunos ainda precisam conviver com o barulho da quadra que oferece, diariamente, atividades como jazz, ginástica rítmica, basquete, futebol. Precisam conviver também com os diversos festejos e manifestações culturais⁵ comuns no local que, segundo os docentes, atrapalham a concentração dos alunos e muitas vezes são mais atrativas do que as aulas, visto que muitos alunos também participam destes projetos culturais.

Quanto ao sistema de ensino, a rede que se auto-define como socioconstrutivista, adquire todo o seu material pedagógico de uma empresa especializada em livros didáticos apostilados e na unidade em questão não é diferente. Porém, nesta os livros são doados aos alunos. É válido ressaltar que a empresa fornecedora do material didático também possui fama e

⁵ Neste trabalho as manifestações culturais são entendidas como todos os tipos de práticas comuns nesta favela, valorizadas e compartilhadas pelo grupo como, por exemplo, o samba, o baile e as passeatas em prol da comunidade.

credibilidade no mercado educacional por ter uma grande rede de escolas privadas no estado de São Paulo.

O material comprado dessa outra rede, também bastante tradicional no mercado, é composto de apostilas bimestrais que apresentam os conteúdos sinteticamente e orientam os professores para a complementação do conteúdo através de buscas e da utilização de um site da própria empresa⁶, o que é questionado pelos docentes como veremos nas análises.

2.2.2

Uma escola diferente das outras que compõem a rede

A escola possui salas de aula muito pequenas, pouco arejadas e com apenas um ventilador em cada uma delas. Ao contrário de outras unidades que pude conhecer e que apresentam salas temáticas, salas interativas e muitas tecnologias, a escola onde foi realizado o estudo conta com uma pequena biblioteca, que aparenta ainda estar em organização, e com um laboratório de informática que funciona precariamente. Há máquinas que não funcionam, não há uma conexão estável de internet disponível para o trabalho com os alunos e também há uma constante rotatividade dos monitores de informática que prejudica e, até mesmo, impede o acesso dos alunos à sala de informática. Deste modo, os diferenciais caracterizadores da rede que são a tecnologia e a boa infraestrutura, que seriam superiores aos de outras instituições não é realidade na unidade estudada, inclusive, sendo a principal reivindicação dos professores, como veremos adiante.

A equipe pedagógica e gestora desta unidade está organizada diferentemente⁷ das demais unidades. Com 18 professores, a escola conta apenas com uma diretora, que assume os papéis de direção e coordenação; uma coordenadora operacional, que auxilia os professores quanto à organização e pertinência dos respectivos planejamentos segundo o pré-estabelecido pela Coordenadoria de ensino da rede em um Manual do Professor.

⁶ A empresa possui uma intranet, isto é, um sistema on-line compartilhado por todas as instituições que adquirem seu sistema de ensino.

⁷ Em geral, as outras unidades da rede possuem diferentes agentes para cada tipo de função. Portanto há um diretor, um vice-diretor, um coordenador pedagógico por grupamento escolar, um psicólogo e ainda um departamento encarregado de encaminhamento e atendimento aos pais.

2.2.3

O planejamento e os manuais da rede

Considero válido, antes de passarmos às considerações de nosso estudo, esclarecer aspectos do funcionamento da rede quanto a alguns materiais que subsidiam o trabalho diário dos professores dentro da rede. Esses materiais são: o manual do professor e o manual de instruções pedagógicas. O manual do professor é basicamente um calendário com o planejamento diário para todo o ano letivo, incluindo projetos a serem realizados durante o ano. Neste manual, há a indicação da data, dia da semana e uma listagem dos conteúdos que devem ser ministrados e/ou revisados no dia. Com este suporte fixado no início do ano, cabe ao docente apenas elaborar as estratégias para ministrar os conteúdos prescritos para o dia, conforme o disposto no manual, que será revisto e avaliado quanto à pertinência ao manual pedagógico pela coordenadora operacional, que autorizará a execução do planejamento ou indicará a necessidade de modificações dando sugestões ao docente.

Em caso de dúvidas quanto às estratégias e às atividades para lecionar algum determinado conteúdo, encontra-se também à disposição dos professores um manual de instruções pedagógicas. Trata-se de um grande caderno de sugestões de atividades, dividido por tópicos (ano/matéria/contéudo) que auxiliarão os docentes a encontrar a atividade e a estratégia mais adequada para determinado conteúdo e grupo discente.

Esses materiais, bastante interessantes, são disponibilizados no início do ano a todos os docentes de acordo com o ano escolar em que vão atuar. É importante destacar que não consegui autorização para fotocopiar esses materiais e anexá-los ao meu trabalho. Sendo assim, apenas sumário algumas de suas principais características que serão retomadas em alguns pontos de nossa discussão.

Além desses manuais, os professores também podem contar com um portal no qual têm acesso a um “tira dúvidas” com um professor on-line e diversos sites, indicados pelo próprio livro didático, para a busca de esclarecimentos, alternativas e possibilidades de intervenções pedagógicas.

É interessante destacar que, embora esta unidade escolar enfrente alguns desafios no que concerne à infraestrutura oferecida, com muito

esforço e criatividade, conforme dito pelas próprias professoras entrevistadas, a escola oferece aos alunos o mesmo nível de ensino que as demais unidades, assegurado pelos resultados das provas padronizadas realizadas por todas as unidades da rede duas vezes ao ano.

2.2.4

As provas padronizadas para toda a rede

As provas padronizadas são realizadas por todas as escolas da rede duas vezes por ano. Elas são elaboradas por algumas unidades segundo a designação da coordenação de ensino. As provas do 1º e 3º bimestres são produzidas pelos professores de um determinado ano escolar, de uma unidade escolar pré-determinada, para toda a rede. Já as provas do 2º e 4º bimestres são realizadas pelos respectivos professores dos anos escolares em sua própria unidade escolar. A partir do resultado das provas é realizado um ranking de desempenho entre as escolas da rede a fim de buscar detectar as falhas e as defasagens em cada unidade buscando alternativas para saná-las, aspecto que abordaremos criticamente mais adiante.

É interessante destacar que esta unidade localizada na favela possui um bom desempenho em relação às outras escolas da rede, mesmo contando com menos infraestrutura e recursos tecnológicos. Este fato é relatado nas entrevistas como sinônimo de orgulho e gratificação.

2.2.5

A seleção dos docentes

A rede, em geral, possui um rigoroso processo de seleção de professores feito anualmente. Este processo é constituído de análise curricular, prova escrita de conhecimentos pedagógicos específicos, entrevista e, por fim, prova de aula. Após esse processo, as professoras ainda passam por um curso, no mês de janeiro, para aprender sobre a metodologia de trabalho da rede.

É válido destacar que, das 11 professoras entrevistadas, apenas metade passou por esse rigoroso processo de seleção, sendo o restante ou indicada pela diretora ou por alguma outra professora da escola para ingressar na instituição. Sobre as indicações, acredito que a grande rotatividade de

docentes⁸ provoque a necessidade de contratar professores sem haver tempo hábil para a realização de todo o processo seletivo.

2.3 Metodologia

Considerando os objetivos da pesquisa de apreender a dinâmica organizacional, a autonomia e o relacionamento entre os professores. Utilizei como estratégia metodológica a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores.

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista possui vantagem sobre outras técnicas por permitir a captação imediata da informação desejada. Para as autoras, “uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.” (p.34).

Realizei entrevistas com cada um dos professores objetivando apreender as suas experiências profissionais, as relações que estes estabelecem com os agentes no atual ambiente de trabalho, as concepções a respeito de suas práticas e como concebem a situação vivida - os constrangimentos, as dificuldades, as obrigações, as ambições/desejos profissionais, etc (DUBAR, 1997).

Estas “representações activas” estruturam os discursos dos indivíduos na suas práticas sociais “especializadas” graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização das “receitas”, à incorporação de um “programa”. Em resumo, graças à aquisição de um **saber legítimo** que permite, ao mesmo tempo, a elaboração de “estratégias práticas” e a afirmação de uma “identidade reconhecida”. (DUBAR, 1997 p.100)

A realização das entrevistas semiestruturadas contaram com um roteiro preliminar de perguntas (ANEXO I) que se moldaram à situação concreta de pesquisa (ZAGO 2003; COMBESSIE, 2004). A dialogicidade estabelecida com o professor durante a entrevista teve papel fundamental na produção dos dados, visto a minha intenção de compreender como os professores vivem a profissão e como se relacionam com a atividade que realizam e com os pares profissionais na escola.

⁸ A rotatividade dos docentes será abordada posteriormente neste trabalho para tentar compreender alguns de seus motivos.

As visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e pertencem ao campo que Mannheim definiu como sendo o do conhecimento ateuórico (*id.*1964, p.97) Neste sentido, a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento ateuórico. O grupo envolvido geralmente não está em condições de realizar essa tarefa, ou seja; a explicação teórica do conhecimento ateuórico é praticamente impossível para o indivíduo ou grupo vinculado ao contexto em que se construiu esse saber. O papel do(a) pesquisador(a) passa a ser, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente. (WELLER, 2005 p.262)

De fato, como afirmam Oliveira *et al.* (2010 p.40), “a entrevista é mais do que uma técnica, é um processo de interação humana que envolve relação entre saberes, concepções de mundo e de poder”.

Para elaboração das entrevistas utilizei alguns eixos norteadores como: socialização prévia, onde explorei a narrativa sobre as experiências do sujeito enquanto aluno no processo de escolarização; crenças e valores, que são onde se encontram arraigadas matrizes identitárias dos sujeitos; usos do conhecimento construído para a prática; conhecimento na prática construído através das experiências enquanto professor; experiências profissionais; o trabalho na escola de rede; as relações de poder com os pares profissionais e com a direção da escola; percepção da autonomia; concepção da vida na profissão; desafios e dificuldades da profissão e do trabalho de ensino-aprendizagem; formação em serviço ou continuada e expectativas profissionais (CARIA, 2000; MARCELO, 2009).

2.3.1

As entrevistas

Com olhar sensível às dinâmicas institucionais e à margem de autonomia dos professores dentro de uma escola de rede, procuramos identificar a cultura e a identidade profissional que permeiam o grupo. Como sinaliza Tardif (2002), a cultura e a identidade profissional não são meras apropriações dos conhecimentos dos que detém um saber, mas sim uma construção conjunta de concepções, crenças e percepções. Entendendo que as racionalidades usadas pela escola para construir seus projetos e normas muitas vezes se distanciam das possibilidades reais do contexto e dos profissionais, entrando em conflito com a reflexividade desenvolvida pelos

sujeitos e desencadeando mecanismos de resistência, oposição ou conformação revelados em diferentes modos de conduzir/viver a profissão docente, nosso movimento foi o de compreender quem são os professores que atuam nas escolas de rede privada e como estes têm sido acolhidos pela instituição e pelos pares profissionais no sentido de compreender qual racionalidade permeia este lugar onde os professores estão trabalhando e construindo sua profissionalidade.

Em síntese, a diversidade de trajetórias de formação profissional, bem como as condições de acesso e de inserção profissionais, configuram-se como indicadores de pertença a uma cultura e geradores de identidade profissional, que no caso do grupo dos docentes se pautam por distinções significativas. (ROLDÃO, 2007 p.165)

Nesse sentido, o conceito de cultura profissional mostra-se relevante na medida em que afirma a profissionalidade dos professores tanto pela valorização de suas experiências práticas, quanto pela socialização profissional dos conhecimentos experienciais⁹, contribuindo para a legitimação de um saber especializado e prático no ensino. Sendo assim, creio que, a partir do perfil dos professores e de seus relatos sobre o trabalho cotidiano e sobre o relacionamento com outros professores, obterei alguns conhecimentos sobre a socialização profissional no ambiente de trabalho e os dilemas vivenciados na experiência da docência, essenciais para atingirmos a problemática do estudo.

2.3.2

A realização das entrevistas

A pesquisa foi autorizada pelo comitê de ética da PUC-Rio, pelo gestor geral/dono da rede de escolas privadas e pela diretora da unidade escolar pesquisada. Com a finalidade de não identificar a escola e os participantes da entrevista optei por fazer um mapeamento geral dos docentes, pois algumas características os identificariam facilmente. Ressalto ainda que, pelos mesmos motivos, não anexarei nenhuma entrevista realizada ao final deste trabalho, mas sim o roteiro elaborado para a realização das mesmas (ANEXO I).

⁹ Concebemos como conhecimentos experienciais aqueles construídos pelos docentes no ambiente de trabalho, durante a prática profissional. (TARDIF, 2000; CANÁRIO, 2001)

Tanto a diretora quanto os professores da unidade pesquisada receberam muito bem a pesquisa. Na reunião em que apresentei o estudo, 16 das 18 professoras se disponibilizaram a contribuir para a pesquisa.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 professoras, sendo uma delas a diretora da instituição. Embora 16 professoras tenham se disponibilizado a participar do estudo, a dificuldade de encontrar um horário em que os professores pudessem conceder as entrevistas foi um fator impeditivo.

Os professores não podiam chegar mais cedo nem sair mais tarde por causa do risco de assaltos e violência na região, embora a área tenha sido pacificada. A escola também fechava logo após o término da saída dos alunos do turno da tarde, o que nos obrigava a deixar a escola e ficar no espaço externo.

Nos tempos vagos, geralmente os professores estavam cobrindo algum professor faltoso ou mesmo envolvidos no cumprimento de alguma atividade/compromisso de trabalho que não tiveram tempo de realizar.

As tentativas de agendar a entrevista fora da escola também foram frustradas. Tive a entrevista desmarcada por diversas vezes com três professoras que queriam ter feito a entrevista fora da escola. Felizmente consegui realizá-las. Já com algumas professoras que trabalhavam em mais de uma escola não tive o mesmo sucesso.

Além de algumas professoras trabalharem em mais de uma escola e, em alguns casos, em mais de uma unidade da rede, foi possível notar o pesado cotidiano destas profissionais que precisam trabalhar, estudar/planejar e ainda desempenhar as tarefas de filha, mãe e esposa ao chegar em casa.

2.3.3

As professoras entrevistadas

As professoras entrevistadas possuem trajetórias muito diversas em termos de escolarização e experiências de docência. O corpo docente, exclusivamente feminino, possui idades entre 21 e 50 anos, sendo que dentre as 11 entrevistadas, 8 docentes estão na faixa etária de 40 a 50 anos.

A escola não esconde a preferência por professoras mais “maduras” e “experientes”, assim como não esconde a sua preferência por professoras que

cursaram o Normal. Das 11 entrevistadas, apenas duas professoras não possuem o Curso Normal. Ressalto abaixo dois relatos que valorizam o Curso Normal, apesar da maioria das docentes confirmar a importância que a graduação teve para sua formação e construção dos conhecimentos, conforme será desenvolvido em capítulos posteriores.

Os cursos de Pedagogia agora, eles são, você sai com a formação de Pedagogia e professor de 1º ano 5º ano e eles não te capacitam como professor de 1º ano 5º ano. Eles não te ensinam o pulo do gato, eles não te ensinam o que o professor precisa na sala de aula que é fazer um planejamento, que é dar uma boa aula. (...) Não te capacita, eles capacitam pra você ser um mero orientador, muito superficial e se você não tiver uma vivência da sala de aula, se você não tiver uma vivência de escola, você não trabalha em lugar algum. Não vai conseguir parar em lugar algum, não vai trabalhar em lugar algum. (Bianca)

Quase ninguém quer fazer (o Curso Normal) por conta da Pedagogia porque aí você se forma e “Ah, faço o científico e depois faço a Pedagogia pra dar aula”, o que eu acho um crime! Porque nem todo pedagogo é um bom professor. Porque eu conheço pessoas que fazem a Pedagogia ou fizeram a Pedagogia e vêm na minha casa “Caramba! Como é que eu faço isso?”, “Ah! Você tem mais tempo de sala de aula”. Não é porque eu tenho mais tempo. É porque eu tô preparada pra ser professora. Não é o tempo, não. O pedagogo tá preparado pra outras funções, mas ele pode exercer o papel de professor, mas eu acho que o Curso Normal te dá a base pra sala de aula e a Pedagogia te dá um conhecimento muito grande, porém ela não te dá experiência de sala de aula. Na verdade, o pedagogo ele, na verdade eu acho assim, é pulada uma grande etapa entre o Curso Normal e a Pedagogia. Porque o Curso Normal você, o professor junto ao aluno é tudo muito esmiuçado, você faz muitas coisinhas que quando você chega na Pedagogia a coisa passa muito rápido. (...) A coisa tinha que ser mais lenta, mais trabalhada e na verdade não é trabalhada. É mais, vai buscar, vai procurar. A graduação é muita pesquisa e o Curso Normal é dado a você, você aprende porque o professor te mostra como fazer. (...) Eu acho que ele (o professor) tem que fazer o Normal antes de virar um pedagogo. Porque não adianta você querer formar ali no rapidinho, que não é tão rapidinho, mas vê se você me entende: falta uma base. Falta uma base pra ser um bom professor. Não tô dizendo aqui que eu seja melhor do que aquela pessoa que não tenha feito, pelo contrário, de repente uma pessoa que só tem o Normal tá por aí dando um banho em sala de aula. Mas de repente essa pessoa foi lá, buscou, se informou, procurou, e outras não. (Paula)

Todas as professoras possuem curso superior. Aliás, essa é uma exigência da rede, como nos revela uma das professoras que também trabalha em outra unidade da rede e foi “reaproveitada” pela rede que comprou a escola onde ela trabalhava.

Quando a empresa foi vendida pra ele foi a exigência de que todos tivessem graduação, que não era uma exigência da outra empresa. A exigência da outra era experiência e tempo de casa. Era o ponto forte dessa empresa que eu trabalhava. Lá não, quer dizer aqui, eles já querem você estudando, progredindo, fazendo cursos. E então eu falava lá em casa, eu tô fazendo a Pedagogia não é para conseguir um emprego, mas para manter o que eu tenho. (Camila)

No entanto, nem todas possuem graduação em Pedagogia. Há formadas em Letras, Jornalismo, Direito e Enfermagem, porém todas elas ou possuem o Curso Normal ou cursaram Pedagogia posteriormente. Do corpo de professoras entrevistadas cinco possuem pós-graduação *lato-sensu*. É interessante destacar que três professoras fizeram a pós-graduação com interesse em sair da escola e ingressar em empresas e outros campos da educação.

Eu saí (no curso de pós-graduação) da parte de lecionar pra uma área de administrar, pedagogia empresarial, mas era o que eu queria mesmo. Na verdade é o que eu quero. Eu quero muito mudar de ramo. Só assim, eu não tô tendo a oportunidade nem de buscar e nem de aparecer, porque a gente pede também pra aparecer. Bater na porta. Mas é totalmente diferente. Meu objetivo hoje é não ser mais professora. (...) Quero trabalhar com RH. É isso mesmo, que é a área que eu tô estudando. Então assim, se eu te falar hoje o que eu tô fazendo pra crescimento educacional, eu não venho fazendo nenhum. A não ser o curso de inglês. (Carla)

Olha, eu adoro coisas novas, então o que vier, eu tô indo. Como eu faço tecnologia educacional, eu queria também trabalhar com educação à distância. Queria aprender a preparar essas plataformas para educação à distância, mas ainda é mais pra frente. (Maria)

Eu fiz gestão em recursos humanos. Então assim, até a parte burocrática da escola eu prefiro mais. A parte de direção, supervisão, sair de dentro de sala. Ou então trabalhar numa empresa com pedagogia mesmo ou alguma parte de recursos humanos, treinamento, que eu gosto bastante. (Roberta)

Enquanto Maria apresenta um relato ainda bastante motivado com a profissão e com suas múltiplas possibilidades, no capítulo 5 veremos que a desmotivação de Carla e Roberta está em grande parte relacionada às dificuldades de trabalho dentro da escola.

As professoras entrevistadas possuem experiências muito diversas em termos de escola. Duas tiveram escolinhas não legalizadas de educação infantil, quatro ficaram fora de sala de aula por algum tempo para se dedicar à família e duas ainda deram aulas particulares em casa por alguns anos.

Em geral, entre as entrevistadas, o corpo docente da escola é novo, seis professoras possuem de 1 a 2 anos na instituição e quatro possuem de 4 a 9 anos. A diretora é a única pessoa que está na escola desde sua fundação, há 11 anos, porém atuou como professora até 2005, quando então recebeu o convite para assumir a direção da unidade.

Das quatro professoras mais antigas, há duas que trabalham também em outra unidade da rede. Três que trabalham nos dois turnos e cinco que trabalham em apenas um turno na escola, incluindo entre estas uma professora que trabalha também no município com educação infantil.

O pouco tempo de trabalho da maior parte dos professores na escola revela uma grande rotatividade do corpo docente que incita a questionar as reais possibilidades de existência de uma cultura profissional docente entre o grupo. A rotatividade vivida é confirmada nas entrevistas por alguns relatos que tentam justificá-la pelo envolvimento de alguns em atritos e fofocas e mesmo uma dificuldade da direção em “acertar o grupo”.

Eu entro, faço o meu trabalho, falo com quem tenho que falar e, se tiver uma conversa, a gente participa. Mas assim de ficar no corredor, de fazer fofoca (balança a cabeça negativamente), porque a gente já teve muito problema quanto a isso. Esse ano a gente não teve muito problema. Então assim, não tenho do que reclamar. Se continuar do jeito que está, está bom. (Roberta)

E aí eu pensei, de repente vai me mandar embora, porque ano passado foi um monte de gente embora, aí eu fiquei. Todo final do ano eles dizem aqui que mandam muita gente embora. Veja bem, ano passado foram 2. Que é normal! Mas disseram que ano retrasado foram muitas. Mas aí eu não sei, porque ano passado entrou eu, fulana... Ano passado entraram 4 novas, então no outro ano deve ter sido 4, aí agora só 2, de repente ela acha que acertou a equipe, não sei. (Júlia)

Nos capítulos a seguir, utilizando os dados produzidos, buscarei responder a questão que proponho no estudo “existe uma cultura profissional destas docentes?”. Buscando compreender como essas professoras vivem a autonomia no trabalho e constroem sua profissionalidade é que argumentarei sobre a percepção que elas têm sobre o planejamento e a organização do trabalho na escola, sobre o material didático adotado pela rede, sobre a autonomia no trabalho, sobre a construção de saberes/ conhecimentos práticos, sobre o relacionamento com os pares profissionais na escola e sobre

a relação que estabelecem com a profissão (responsabilização, desvalorização, desinvestimento).

O desenvolvimento do estudo transcorrerá tendo como base três conceitos: o de profissionalidade, de José Carlos Morgado (2011), Carlos Marcelo (2009), Telmo H. Caria (2000) e Roldão (2007), que desenvolveram a relação entre autonomia profissional, construção de conhecimentos práticos e identidade; o de colegialidade, de Andy Hargreaves (1998) ressaltando aspectos da socialização escolar e do relacionamento entre pares profissionais; e cultura profissional de Telmo Caria (2000; 2007) que aborda as fases da carreira docente. O foco estará na relação que os professores estabelecem com a profissão e com o ambiente de trabalho revelando múltiplos sentimentos e modos de viver a profissão.

3

Estilo de organização escolar influenciando a profissionalidade docente

As singularidades do campo de pesquisa caracterizadas no capítulo 2 apontam para diversos aspectos que envolvem a profissionalidade e a construção de uma cultura ou culturas profissionais. As peculiaridades da organização da rede me conduziram a pensar na organização escolar, no sistema de ensino comprado pela rede, na percepção e no uso dos suportes pedagógicos como fatores que possuem grande influência na relação que as professoras estabelecem com o trabalho, na autonomia docente e na relação entre pares que, de certo modo, tem implicações nos modos de viver a docência.

De fato, a escola constitui-se em um espaço essencial para a formação e o desenvolvimento da profissionalidade docente (GRIGOLI *et. al.* 2010). Sem me deter no complexo conceito de clima escolar, analisarei os aspectos referentes à organização da instituição baseando-me em uma das ideias de clima escolar, desenvolvida por Luc Brunet (1992), que o entende como a medida perceptiva dos atributos organizacionais. De acordo com o autor, a visão que o indivíduo tem do seu ambiente de trabalho influenciará seu comportamento e seu modo de “saber estar”¹⁰ na profissão. Esta visão da organização traz implicações para a profissionalidade docente, uma vez que a profissionalidade se constrói e reconstrói processualmente no ambiente de trabalho.

“A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto” (MARCELO, 2009 p. 114)¹¹. Assim, compreendendo a importância dos atributos organizacionais e da percepção dos seus atores como fator de grande influência no desenvolvimento profissional, utilizarei os dados produzidos nas entrevistas com os professores para, através de suas percepções, analisar como o modelo de organização do trabalho pedagógico-

¹⁰ O saber-estar é entendido por Caria (2000), que retoma muitos conceitos de Bourdieu, como formas de “jogar o jogo” de acordo com as necessidades do campo admitindo este saber como parte do saber prático contextual desenvolvido no campo, neste caso no espaço escolar. O saber-estar está inscrito numa forma de reflexividade, “da passagem de uma atitude natural para uma atitude reflexiva face ao mundo social” que pode ser uma forma de subordinação, manipulação ou de exercício de poder periférico na instituição (CARIA, 2007 p.131). Saber-estar, portanto, implica análise de sua própria posição e da posição dos outros na instituição, assim como de seus respectivos papéis, revelando formas possíveis para a sobrevivência e, em alguns casos, ascensão/poder no local de trabalho. Em suma, saber estar é saber conviver com as divergências de projetos profissionais e modos de viver a profissão no ambiente de trabalho.

¹¹ Considero válido esclarecer que neste estudo compreendo identidade profissional e profissionalidade como sinônimos, tomando por base o referencial teórico utilizado nas análises dos dados (CARIA, 2000; ROLDÃO, 2007, 2009; MARCELO, 2009; MORGADO, 2011).

escolar da escola privada de rede pesquisada afeta e, se afeta, a profissionalidade e a autoestima profissional dos docentes que nela trabalham.

A atividade docente se exerce mergulhada em uma alquimia de elementos responsáveis pelo ethos da escola, o qual possibilita ou dificulta a ação do professor, seu compromisso e seu desejo de mudança. Dos vários elementos que entram nessa composição, seguramente a gestão da escola desempenha um papel preponderante. (GRIGOLI *et. al.* 2010 p.241)

A rede pesquisada apresenta um modo de organização pedagógica que mobilizou o interesse de investigação do GEPPE para diversos aspectos no que se refere à profissão docente e às condições de trabalho que vêm sendo exploradas pelo grupo através de estudos, dentre os quais esta pesquisa de mestrado. Como sinalizado anteriormente, dentre as especificidades da rede está a regulação do trabalho pedagógico dos professores através de uma estrutura organizacional que conta com suportes como o manual do professor, as provas padronizadas para toda a rede e o “sistema de ensino” adotado pela rede, que possui uma proposta bastante condizente com o trabalho desenvolvido na mesma.

3.1

Uma proposta pedagógica ou uma ideologia educacional?

Os sistemas apostilados surgidos no Brasil a partir da década de 1950, adotados inicialmente em cursos preparatórios e algumas escolas, vendiam a ideia de serem mais práticos, dinâmicos e mais coerentes com a nova “realidade” da educação brasileira (MOTTA, 2012). Com o passar do tempo, a ideia vendida foi fundamental para que algumas instituições escolares conquistassem fama e reconhecimento e aperfeiçoassem seus materiais didáticos e seus sistemas apostilados para vendê-los a outras instituições que, além do material, levavam o nome e a credibilidade da instituição de origem. Como um empreendimento que deu certo e se expandiu por todo o país, os sistemas apostilados substituíram quase totalmente o livro didático e foram sendo (re)elaborados de forma que, hoje em dia, não são vendidos sistemas apostilados, mas sim “pacotes” educacionais, sistemas de ensino.

No ensino básico, cresceu a venda de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais, que incluem aluguel da marca pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor. Tais atividades são desenvolvidas por algumas grandes redes de escolas privadas, como os Cursos Oswaldo Cruz (COC), Objetivo, Positivo e Pitágoras. (OLIVEIRA, 2009 p.741)

A venda de sistemas de ensino, e não mais de sistemas apostilados, é explicada pelo fato dessa compra representar mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, pois quando vendem seu material a grandes escolas, vendem, imbuído neste material (e nos serviços prestados), uma série de valores sobre a educação. Vende-se também uma concepção de educação, uma espécie de ideologia educacional.

Para Dermeval Saviani, a implicação do termo sistema, quando de sua adoção no campo educacional, pressupõe opção coordenada e integrada de partes em “um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade. (SAVIANI, 1997 p.206 apud ADRIÃO *et al*, 2009 p.801).

A escola parece ter encontrado nos sistemas de ensino¹² um mecanismo de transferência de parcela de suas responsabilidades com a educação (ADRIÃO *et al.*, 2009). A rede de escolas pesquisada compra seu material didático (e seu sistema de ensino) da terceira maior rede privada de ensino do país. Embora a rede do Rio de Janeiro tenha construído, ao longo das mais de três décadas de existência, uma grande tradição nos bairros onde estão situadas suas unidades, o fato de passar a contar com o suporte do sistema de ensino tem fortalecido seu nome e sua credibilidade no mercado carioca. O sistema de ensino é responsável por boa parte da gestão e da organização pedagógica da escola, pois tudo faz parte do “pacote” comprado pela rede carioca de escolas privadas. De fato, “A educação tem se transformado, crescentemente, em mercadoria. (...) A educação é hoje uma mercadoria negociável. Tornou-se exportável, portátil e negociável.” (OLIVEIRA, 2009 p. 740).

O sistema de ensino é desenvolvido, na rede de escolas estudada, num modelo de gestão conjunta, no qual, tanto o departamento pedagógico da rede, quanto o sistema de ensino são responsáveis pela gestão da área pedagógica da escola. O sistema de ensino adquirido pela rede carioca dá a esta um suporte político e pedagógico para o atendimento educacional, na medida em que fornece/introjeta uma ideologia educacional à escola que compra seu material. Além do material didático para alunos e professores, o sistema oferece também suporte on-line de consulta para os professores, formação em serviço por meio de

¹² Utilizarei o termo sistema de ensino para designar o sistema de ensino adotado pela rede de escolas privadas em estudo, pois considero que revelar o nome do sistema de ensino poderia facilmente identificar a escola em estudo e, conseqüentemente, a rede a qual pertence.

palestras, congressos, “aulas satélites”, video conferências e um rigoroso monitoramento do uso dos materiais adquiridos através de constante realização de projetos e avaliações unificadas para todas as escolas da rede¹³.

O (sistema de ensino) exige muito da gente porque a gente precisa estudar muito. Porque o (sistema de ensino) tá sempre renovando o material. Então não adianta você pensar que hoje você vai dar a mesma aula que você deu ano passado porque você não vai dar. Porque tem sempre mudanças. Então o que eu faço? Eu procuro sempre ler muito o manual que tem e o (sistema de ensino) oferece vários congressos pra gente. Tem banco de questões também na internet. A gente tem essa ligação direta com eles. Então qualquer dúvida que a gente queira, e também tem a equipe do (colégio) que a gente tem uma diretoria de ensino. (Camila)

O sistema de ensino é também responsável por administrar tempos de trabalho, as rotinas e a metodologia de ensino, porém isso é feito em parceria com a central da rede que possui um departamento de assuntos pedagógicos para centralizar e controlar todo esse processo nas 21 unidades da rede.

Parece-nos que tais empresas, mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de ensino. (ADRIÃO *et al*, 2009 p.802)

Os encontros de formação e capacitação não são obrigatórios. Na aula satélite que presenciei, dos 18 professores que compõem o corpo docente havia apenas quatro, um número bastante reduzido. A aula satélite é uma espécie de tele-aula destinada a instruir os professores no uso do material didático e do material de apoio - encartes do livro - durante a aula. Essa aula é transmitida através de um programa de televisão que passa, ao mesmo tempo, em todas as unidades escolares da rede. Cada tele-aula fala sobre uma ou duas disciplinas de determinado ano escolar. Essas aulas são oferecidas aos sábados, quinzenalmente, das 8h da manhã até às 12h.

A rede é uma rede assim, a rede (nome do sistema de ensino) é uma coisa assim, muito bem estruturada. Muito bem organizada. Eles patrocinam congressos, eles patrocinam encontro com os pais. Então, agora nós temos a antena, porque antes nós não tínhamos a antena parabólica. Então ao longo dos bimestres nós tínhamos capacitação e agora nós temos a capacitação quinzenal para poder trabalhar com o material. É como se fosse uma preparação dos professores. São encontros que nós agora vamos ao polo, cada

¹³ Todos os projetos realizados pelas 13 escolas da rede precisam ser registrados em fotos para constar no Portal da escola. As avaliações também são tabeladas por instituição e uma tabela de desempenho, uma espécie de *ranking* também vai para o site da escola, porém com acesso restrito a professores e funcionários.

unidade é uma escola polo porque cada unidade tem uma antena parabólica instalada diretamente com a rede (nome do sistema de ensino). (Bianca)

A aula que presenciei tinha, portanto, quatro professoras, além da diretora da unidade e da supervisora/coordenadora operacional. Tive a percepção de que as tele-aulas apresentadas, como uma aula de “Telecurso 2000”, nem sempre correspondiam ao esperado pelos docentes. Na aula em que estive presente, o assunto era como trabalhar com o material didático do sistema de ensino na educação infantil, porém a unidade pesquisada não possui educação infantil. Apesar da presença das docentes neste curso poder estar permeada por múltiplas subjetividades, essa presença nos permite inferir sobre o compromisso dessas docentes com o trabalho e o investimento que fazem na profissão. Três professoras estão satisfeitas com o trabalho e com a profissão, com exceção de Carla. Bastante insatisfeita, com pouco mais de sete anos na profissão e há pouco tempo nesta unidade escolar, Carla pretende sair da profissão, mas reconhece que enquanto permanecer nela deverá estar fazendo o seu trabalho “bem feito”. Essas quatro professoras reconhecem a necessidade de estar sempre estudando e se atualizando. Vejam o relato dessas quatro docentes a respeito dos momentos concebidos como formativos para umas e informativo para outras¹⁴.

Não oferece formação continuada, mas tem tipo uns cursos, umas palestras muito interessantes. Até acho que foi no início do ano, teve uma palestra muito boa. Porque eles dão essa reciclada assim, uma renovada e tem também esses portais aí do (sistema de ensino) que são bem interessantes. Isso é legal. Mas não tem especificamente um processo de formação continuada para os professores, não tem. (Maria)

Participo de tudo, tudo. Tudo que a escola oferece eu participo. Congressos, oficinas, eu sempre participo. A não ser que eu estiver doente ou alguma coisa assim, aí não, mas eu to sempre presente. (Elisa)

Tem (formação em serviço), a escola disponibiliza, eu vou ser sincera pra você, a escola disponibiliza através de sites. Não sei se você viu, ou desconhece, ou tem a informação de outros professores. Eu pelo menos eu sou uma professora que busco sempre. Vou lá nas tecnologias, nas ferramentas e eu vejo. Tem palestras com pessoas importantes, educadores importantes, Celso Antunes, tudo no portal do (colégio) e tem várias video- conferências, tem, só que o que acontece? Como eu trabalho em período integral e ainda tenho minha vida particular, fica um pouco inviável. (...) Eu acredito que o

¹⁴ Considero válido ressaltar que não me aprofundarei nos conceitos de formação em serviço e formação continuada, apenas trago os relatos para mostrar os diferentes modos como são compreendidos os “cursos de formação” fornecidos pela rede.

educador, que o professor tem que estudar sempre. (...) Então, retomando a pergunta que você me fez, o (colégio) faz sim, eu não fiz nenhuma inscrição, participo desses encontros que a escola oferece. Acredito que o (colégio) é uma instituição reconhecida e com um bom nome. Mas eu pro próximo ano eu to tentando buscar essa educação continuada, porque como eu falei pra você, eu quero fazer mestrado, eu quero fazer curso de extensão, eu quero continuar investindo porque se a gente ficar estagnado não tem como. (Ana)

Apesar da diretora Bianca argumentar que a rede investe bastante na formação e capacitação de seus profissionais, parece que esta função está a cargo do sistema de ensino contratado. Todos os docentes reconhecem que os espaços formativos e informativos existem dentro da rede, mas em boa parte através do Portal ou do site do colégio como relata Ana e, adiante, Vera. No entanto, é possível inferir que a falta de tempo, falta de acesso à internet e/ou dificuldades para lidar com as ferramentas tecnológicas onde estes cursos estão disponíveis¹⁵, prejudiquem a valorização das iniciativas formativas da instituição como uma possibilidade de estudo e aprimoramento, como fica claro nas falas da Vera e da Roberta. Muitas professoras também não conseguem participar dos encontros por serem, em geral, realizados nos finais de semana.

Oferece cursos? Oferece. Oferecer oferece, mas o nosso estudo e tudo mais é por nossa conta. (Roberta)

Tem uns cursos que são oferecidos pra gente. Até de pós-graduação mesmo que é no site da rede (nome do sistema de ensino) que é a rede que dá todo o suporte de ensino. (...) Mas, eu vou ser muito sincera pra você. Eu acho que dentro da nossa área de educação, é uma área que o professor ele ganha pouco. Então você vai fazer uma pós-graduação, você vai pagar muito, no mínimo você tem que ser uma pessoa solteira, sem ter filho, sem ter família pra você poder se dedicar. Porque não é só o custo do pagar o curso. É a passagem, é o ir, é o tempo pra você estudar. É o tempo. Então eu acho que alguns momentos, eu acho que você assistir algumas palestras ou você ler um livro vai te ajudar muito mais, vai te dar mais, do que você estar simplesmente na pós-graduação, tá junto com os outros. E aí? E você fez o quê? E você sabe o quê? né. Eu já vi muitos estagiários de pós e que estavam ali e não sabiam absolutamente de nada. (Vera)

¹⁵ A unidade da rede procura selecionar professores que tenham conhecimentos de informática e saibam usar a internet, porém não há um treinamento específico das docentes para aprender a usar as ferramentas do portal e do site da escola. Além disso, nem sempre os conhecimentos de informática das docentes são os esperados pela escola, visto não haver nenhum tipo de avaliação sobre esse aspecto.

Eu sei assim, eu acho que aqui eles têm contatos, por ser aqui na (XXX) e tudo. Então eu sei que ele tem algum conhecimento com o pessoal da (universidade) daqui e muitas pessoas daqui fazem faculdade lá, Pedagogia. Mas tem também cursos, tem palestras nos sábados, às vezes a gente ganha diplominha, certificado do curso que a gente faz, mas é assim contação de história... Coisas que às vezes dá pra fazer e às vezes não. De verdade, fica difícil de vir sempre, a gente perde o dia da gente, da família. (Laura)

Tem os congressos da própria rede, seminário de pais e tal. Tem umas palestras boas, mas isso é bem esporádico. Na bienal do livro deram o ingresso, umas coisas assim, mas é bem esporádico. Eu não sei como é nas outras unidades, não posso responder pelas outras unidades. (Júlia)

Embora a iniciativa de investir na formação dos professores seja bastante válida, os relatos demonstram que os espaços formativos nem sempre contemplam as necessidades dos professores em seu trabalho, tendo algumas um caráter instrumental de preparar os docentes para lecionar os conteúdos conforme o disposto nas apostilas, como é o caso das “aulas satélites”. A aula de sábado que pude presenciar não mostrou coisas que pudessem ser integradas ao cotidiano, que os professores pudessem aproveitar algo para enriquecer o seu trabalho com os alunos do contexto em que atuam. Pensei que o formato do curso fosse aquele por estar direcionado para a educação infantil, mas uma das professoras presentes me informou que o formato é sempre o mesmo, só mudam o segmento e as áreas disciplinares abordadas. A aula foi bastante mecânica (orientações sobre como ensinar e sobre a utilização dos materiais didáticos detalhadamente - conteúdo, páginas do livro, objetivos, estratégias, etc.). De certo, a previsibilidade de como serão as aulas no curso, assim como as dificuldades do ambiente da favela no sábado de manhã, bastante deserta e perigosa¹⁶, acabam desestimulando os professores a participar das aulas satélites.

Pelo formato do curso questiono se a proposta educacional vendida pelo sistema de ensino também visaria, através de suas modalidades formativas, instrumentalizar os docentes ao invés de estimular o exercício autônomo e

¹⁶ Como tinha intenção de realizar uma entrevista antes de começar a tele aula, cheguei bastante cedo ao local, no entanto, o grande complexo onde se situa a escola ainda estava fechado. Como só abriria às 8h, tive que ficar na rua, onde pude observar das 7h10 até às 8h trabalhadores que passavam apressadamente pelo local, assim como pessoas drogadas, mendigos e catadores em meio a muita sujeira dos bares da região. Nesse período quase desisti de assistir ao encontro, mas chegaram duas professoras da escola que me fizeram companhia e falaram que o local era sempre assim, mas que sendo professor do colégio, não haveria nenhum problema.

profissional de seu ofício já que os mini-cursos oferecidos pela rede através do sistema de ensino pareceram-me descontextualizados e distantes dos problemas concretos da escola localizada na favela.

Certamente, como mostram nossos dados, a visão dos docentes como aplicadores da metodologia, de transmissores do ensino tende a desestimular os docentes a investir no seu desenvolvimento profissional gerando implicações sobre sua prática profissional (MARCELO, 2009). A educação não pode ser tratada como linear e homogênea. Tendo como objeto de trabalho os seres humanos, a docência é marcada pela imprevisibilidade e por demandas diversas que podem modificar-se constantemente, pois “os ofícios e profissões que lidam com o outro, com certeza nem sempre têm contornos bem delimitados”. (TARDIF, 2005 p.19)

O sistema de ensino contratado pela rede se encarrega da formação e capacitação dos professores através de vídeo conferências, “aulas satélites” e, também, através do atendimento on-line (uma espécie de “tira dúvidas”) disponível para os professores no site do sistema de ensino. Tudo isso têm facilitado a implementação de uma ideologia/concepção educacional pelo sistema de ensino.

Para a rede de escolas, o controle do funcionamento da rede fica bastante facilitado com todo esse suporte recebido. A equipe gestora da rede parece se ocupar em organizar-se para que tudo, inclusive os professores e os alunos, trabalhem sem perturbar a ordem da instituição.

O sistema de ensino, para dar conta do controle e da gestão pedagógica à distância da rede de escolas privadas do Rio de Janeiro, visa a unidade de condutas e práticas pedagógicas desconsiderando que cada escola é composta por grupos sociais específicos marcados por uma cultura e um contexto sócio-histórico (BURGOS, 2009). Sendo assim, o sistema de ensino, enquanto um suporte pedagógico dado à rede de instituições de ensino carioca, por mais flexível que seja, não consegue desenvolver um suporte adequado à realidade diferenciada das 27 escolas da rede.

As escolas da rede, variam muito quanto ao público nos bairros onde estão localizadas e isso é refletido, inclusive, no valor das mensalidades, como foi possível constatar em entrevista realizada pelo GEPPE com o dono da rede. Além disso, há duas unidades filantrópicas que atendem a um público bastante carente

que não tem condição de arcar com os custos do ensino particular, dentre elas a unidade pesquisada, localizada em uma favela.

A dimensão material da oferta educativa e a homogeneidade de conteúdos não automatizam os processos de aprendizagem, assim como não garantem a plena incorporação dos indivíduos no interior da escola e na sociedade como um todo. (SALOMONE, 2009 p.238)

De fato, é bastante preocupante que um sistema de ensino, um suporte político-pedagógico externo à realidade escolar (advindo, no caso da rede estudada, de um outro estado), dite as regras para o trabalho do professor e para a escola como um todo. Somado a este fato, a ideia de homogeneização para o controle da situação educativa, sobre o pretexto de “qualidade de ensino”, também é bastante preocupante já que, o material oferecido pelo sistema de ensino foi especificamente preparado para um “aluno padrão” de classe média que talvez não exista em nenhuma das unidades da rede carioca¹⁷. Certamente o “ensino deve se inserir na comunidade e se conectar com a vida dos alunos, construindo comunidades de aprendizagem relevantes e adequadas para responder às necessidades e interesses dos alunos como cidadãos com direito a aprender” (MARCELO, 2009 p. 126).

No caso da escola em questão neste estudo, é possível notar no relato das professoras que tanto o material didático quanto as atividades e projetos de suporte a este estão aquém da necessidade dos alunos e das suas expectativas como professoras, o que as obriga a completar as matérias, ou mesmo, dar outro enfoque/abordagem para os projetos e conteúdos escolares.

Assim, tem muitas curiosidades e tal, mas, às vezes, uma disciplina que cai em provas e em concursos e que é coisa que é fundamental saber sempre, tá em uma página, uma página e meia. Mas aí como eu faço? Tem que completar, não tem como. Principalmente História e Geografia. (Carla)

Aqui, por exemplo, se usa muito o livro que eles dão, mas ela deixou bem claro, não é só pra ficar só no livro e não sei o que e tarara. Eu acho, por exemplo, é o livro da (nome do sistema de ensino) eu não gosto, não. Uma parte é boa, mas por outra parte fica faltando muito. Muita coisa eu tenho que dar eu mesmo. Aí eu tenho que procurar eu mesmo em outro lugar. (...). O que eu acho é assim, o

¹⁷ Durante a proposição do estudo pelo GEPPE, um pequeno levantamento realizado, apresentou indícios de que a classe média que compõe o público dessas escolas pouco se assemelha com a classe média padrão, por se tratar de um grupo que tem vivido uma mobilidade ascendente através de diversas políticas com finalidades de aumentar o poder aquisitivo dos brasileiros. Em especial, ressalto que na unidade filantrópica pesquisada, um dos critérios de seleção para o ingresso na escola é a comprovação da impossibilidade de pagar a escola. Isso é feito através da apresentação das despesas mensais e da renda familiar no ato da candidatura à vaga.

plano de curso, 50% do que tá ali não tem naquele livro. Aí eu tenho que pesquisar, tenho que tirar de outros livros, aí tenho que xerocar e sei lá o quê, dá uma trabalhadeira danada. Aí você olha assim, caraca, comparação de fração, no livro tem uma página. Não dá. Meu caderno de planejamento acabou, senão eu ia te mostrar. Tem muita coisa no caderno que não tá no livro. Eu completo. (Júlia)

Eu uso esse manual que é só de conteúdos, dos conteúdos que a gente tá desenvolvendo. Porque uma coisa ou outra o (colégio) tenta dar uma enxertadinha, mas bem pouquinho mesmo. Antigamente era mais, porque o (nome do sistema de ensino) não consegue suprir tudo, mas dentro do próprio livro eles tão sempre dando, “oh, procura em tal lugar”. Porque aí você já vai direto lá e já estuda e já faz tudo. (Camila)

As professoras falam de muitas falhas no material que não abordam alguns assuntos que consideram muito importantes para que seus alunos consigam competir em igualdade nos concursos, como fala a professora Júlia.

Não vou dar facinho porque eles são da favela. Se eu não der, eles não vão saber nunca, porque eles não vão pro cursinho igual os filhinhos de papai.

As professoras apontam a necessidade de complementação das apostilas que não conseguem dar conta do currículo estipulado para o ano escolar, da falta da utilização de nomenclaturas - fundamentais em concursos¹⁸. De fato, o sistema de ensino apresenta fragilidade conceitual e pedagógica nos suportes e serviços oferecidos conforme apontam explicitamente algumas entrevistadas.

Eu acho que pra concurso eu acho falho. (...) Não é que o material seja ruim, não. Mas tem coisas, é outro enfoque, tem conteúdos que não têm nada a ver. Até a criança sai do 5º ano e vai fazer uma prova aí fora e tem coisas que a criança não sabe. Não sabe porque não foi passado pra ela. A gente tem que cumprir um programa. A gente tem que cumprir. O que tá ali a gente tem que passar pro aluno. (Elisa)

Na verdade ele (livro) não dá nomenclatura. Ele não te dá nomenclatura, ele te dá substantivo. Mas ele não te diz se é próprio, se é comum, diz como nome próprio e nome comum, mas não como substantivo próprio e substantivo comum. Ele não diferencia o que é um artigo, ele diferencia o que é uma qualidade. Aí, às vezes, eu até conversei com a (diretora) porque eu fico muito preocupada com isso porque se meu aluno sair daqui, lá fora não é assim. Lá fora eles têm a nomenclatura que tem que ser dada, que tá lá no currículo comum. E aqui nós temos uma outra unidade. Como é que essa criança vai se virar lá fora? Aí pra que eu não, eu percebo às vezes

¹⁸ No ano de conclusão do 5º ano, muitos tentam concursos de ingresso para colégios federais, como Pedro II, Colégios de Aplicação e Colégio Militar. Além disso, a ausência das nomenclaturas tende a prejudicar o desenvolvimento dos alunos e seu desempenho em avaliações, como os vestibulares.

que a tia do reforço não usa a mesma linguagem e aí pra que ele não fique tão perdido, aí o que que eu faço? Num exercício eu boto qualidade, no outro eu boto qualidade e do lado eu boto adjetivo, pra que ele entenda o que eu to falando pra ele não ficar tão “oh, meu Deus do céu, que que tá havendo, aqui é uma coisa e lá é outra?”. Porque a gente acha, na verdade, quem confunde a cabeça da criança é o adulto, porque a criança tem uma cabeça maravilhosa. Quem confunde somos nós. Então pra que eles não fiquem tão perdidos, eu procuro facilitar ao máximo pra eles. (Paula)

Esse sistema (nome do sistema de ensino), o que mandam pra gente a gente não tem treinamento pra poder aprender a usar. Pelo menos eu não tive. Eu to falando pra mim, eu não tive treinamento. É muito falho. O livro que vem (balança a cabeça com sinal negativo). A primeira página é um texto e eles entram no 1º ano e não sabem nem o que é letra, eles não têm noção. Então assim, na verdade a gente faz junto com eles muita coisa. A gente só manda pra casa mesmo quando é uma coisa pessoal. Endereço, nome de mãe a gente manda pra casa, agora fora isso? É tudo que a gente faz com eles no quadro, no automático, porque pro 1º ano... (Laura)

Esse material tem uma linguagem bem difícil. Então, se eles não tiverem uma boa interpretação, fica um pouco mais complicado. Mas auxilia na questão de leitura, de interpretação. (Roberta)

As falas das professoras revelam que estas estão deixando de lado parte essencial do seu trabalho que é fazer com que os alunos aprendam, interagindo com eles e desvendando suas necessidades educativas, para dar conta de prazos e regras impostos pelo sistema de ensino.

Infelizmente, os dados mostram que as professoras estão cada vez mais desmotivadas com a profissão por sentirem que estão sendo submetidas a orientações e controles externos. E isso tem resultado na perda da autonomia, do poder e da autoridade do professor. Além disso, as “múltiplas exigências que estão para além de sua formação (...) contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante”. (OLIVEIRA, 2008 p.32)

Certamente, o modo de organização escolar imposto pela rede de escolas privadas carioca em parceria o com sistema de ensino deixa pouco espaço para as professoras explorarem os conteúdos e proporcionar a aprendizagem significativa e contextualizada aos alunos oriundos da favela que, confrontados com uma lógica totalmente diversa do seu cotidiano, realizam atividades e projetos pouco relacionados com a realidade em que vivem. A esse respeito Salomone (2009 p.262) afirma:

Tanto a restrição às práticas de universalização, como a simples adaptação à cultura local, são insuficientes para assegurar a plena incorporação à escola. Em suma, trata-se de romper com a dicotomia local-global, e compreender que a interpenetração desses âmbitos é o primeiro passo para que o sistema escolar supere institucionalmente a homogeneidade e abrigue a diversidade.

Do modo como está organizado, considero que o modelo de gestão dificulta a realização do trabalho do profissional docente que tem como função transformar o conhecimento para torná-lo “ensinável” ao aluno (NÓVOA, 2009). Dificulta na medida em que não há tempo hábil, entre um conteúdo e outro, para o docente interpretar o local e a cultura dos seus alunos, assim como as dificuldades destes, diante da pressão e da necessidade de cumprir prazos e regras, como nos falam as professoras Júlia e Camila.

Aqui eles têm muito erro de ortografia. Tem muito erro de ortografia e você não pode fazer nada. Eu não posso fazer nada porque, na verdade, eu não tenho um tempo pra melhorar aquilo ali. E como a ideia da criança tá boa e tem coerência, então vamos embora. (...)O livro é dessa finura e a matéria que você tem que dar é isso (abre os braços). Então tem que pegar muita coisa de fora, mas nem sempre dá, porque eu tenho a outra escola. (Júlia)

Agora o que que acontece quando você trabalha com (sistema de ensino) você tem que se prender ao manual pra não se perder muito na linha do que tá lá. (...) Porque a linguagem é muito diferente. Então eu acho que o melhor caminho é você ler o manual porque no manual vem tudo. Aí vêm as fontes, vêm os endereços nos quais você tem que procurar. Só dá mais trabalho e o tempo. (Camila)

Como foi possível notar, uma parcela significativa das docentes entrevistadas encontra dificuldades em trabalhar com o material didático oferecido pela rede e, embora todas aleguem cumprir os prazos e regras estipulados pela instituição, este é, muitas vezes, cumprido à custa do sacrifício da atividade pedagógica de ensino-aprendizagem, deixando de atender os alunos em suas dificuldades, necessidades educativas.

Eu, particularmente, não tenho problema com isso. Assim, porque como eu trabalho também com vendas, eu já to acostumada a trabalhar sob pressão naquela rotina pesada. Então, quando vem esses projetos maiores assim, às vezes, eu fico “nossa, eu to cansada”, mas eu não tenho nenhum problema, eu faço numa boa, acho importante. Tanto que eu tento trabalhar da melhor maneira possível. Eu, particularmente, não tenho esse problema com regra, acho que tem que ter. (Maria)

Eu tento cumprir. Também é muita data, uma coisa que eles pegam no pé é com as datas, que é pra não esquecer. Se é pra entregar dia 15, dia 10 eles avisam, dia 11 eles avisam, dia 12. Então, geralmente, um tem que puxar a orelha. (Laura)

Cumpro. Porque eu sou uma pessoa madura e adulta e se tem prazo, eu vou respeitar o prazo. Eu sou até meio caxias. (...) Eu prefiro me ater às regras e respeitar. Mesmo que elas me engulam. Eu tento respeitar. (Júlia)

Reclamo, mas cumpro. Até acontece de, às vezes, eu não conseguir cumprir. (Paula)

Deste modo, insisto em perguntar até que ponto a padronização garantiria a qualidade de ensino almejada pela rede em meio a tantos fatores aí imbuídos, como as necessidades do público escolar, contextualização do ensino, tempo dedicado aos conteúdos, entre outros fatores que estão sendo negligenciados pela rede ao comprar o sistema de ensino? Seria a homogeneização o caminho para construir a identidade institucional e a qualidade da educação? E essa identidade seria válida mesmo pondo à prova o mérito profissional dos docentes com uma supervalorização da execução técnica do ensino onde há a valorização dos meios em detrimento da grande finalidade de formar e educar cidadãos de forma coerente e contextualizada?

A busca da padronização da qualidade, ainda, desconsidera, por meio de ingerência externa, as especificidades existentes nas unidades de ensino, em uma tentativa de padronização do que sabidamente é diverso (Arroyo, 2004; 2000), inibindo a autonomia de profissionais na gestão da educação e na unidade escolar, cujas consequências para a tarefa educativa estão por ser analisadas. (ADRIÃO *et al.* 2009 p.812)

A pessoa não se torna professor pelo simples domínio de competências técnico-científicas específicas e nem por um compromisso ético genérico, mas sim através de um envolvimento profissional que implica um compromisso ético e moral com o ensino, um envolvimento com a situação na busca de alternativas para tornar o processo de ensino-aprendizagem possível. Ao passo que as novas demandas sociais do trabalho docente trazem à cena a necessidade de construção de novas competências pelos docentes, dependendo de como a organização escolar conduzirá o processo de construção dessas competências na escola, poderá resultar num retrocesso no perfil profissional da atividade (TEDESCO e TENTI-FANFANI, 2004).

Nesse sentido, é possível inferir que o modelo de organização institucional instaurado pelo sistema de ensino da rede em estudo pode estar causando implicações negativas à profissionalidade dos docentes dessa instituição que mostram, em seus relatos, priorizar o cumprimento técnico das atividades em detrimento de outros compromissos fundamentais da atividade profissional

docente. Não quero, no entanto, afirmar que os professores não realizam um bom trabalho, porém o grande índice de reprovação tende a levar-me a fazer esse tipo de inferência, já que algumas professoras relatam que cerca de 20 alunos são reprovados em turmas compostas de 30, como relata Júlia que está há pouco mais de um ano na escola.

Mas depois de um tempo você chega à conclusão que se de 30, você conseguir realmente ensinar, tocar 4, 5 já tá muito bom. Tá bom pra caramba. É triste. Eu, por exemplo, na prova de história, 21 ficaram em recuperação. Eu fico arrasada, eu fico muito chateada. Mas não dá tempo de fazer, pra tentar ensinar assim, entende como é? (Júlia)

A professora Júlia, que está há pouco tempo na escola, procura afirmar-se profissionalmente e sente muita dificuldade em realizar seu trabalho na escola. A prova que precisa ser corrigida rapidamente, a falta de tempo para dar exercícios, diagnosticar e trabalhar os conteúdos em que os alunos encontram mais dificuldades é uma das principais dificuldades encontradas pela docente. Para Júlia, existem muitas atividades que são solicitadas pela rede e que os alunos não são ainda capazes de realizá-las sozinhos. Apesar de estar mobilizada para ensinar, a docente, infelizmente, considera que nas atuais circunstâncias de trabalho, de pouco tempo e muitas atividades, projetos e prazos a cumprir, atingir sucesso na aprendizagem de alguns alunos torna-se algo significativo.

Carla é uma das professoras que, confirmando a informação de Júlia, sente-se acuada por apresentar bom rendimento em sua turma temendo, inclusive, ser julgada pelas outras professoras pelo trabalho que realiza, já que está há menos de um ano na escola.

Você pegar e ter só 10 alunos em recuperação na sua turma numa escola em que costumam ficar 20? É muito bom pra mim. Eu vou ser muito julgada disso e um dia, se eu tiver a oportunidade de conversar contigo, eu vou te falar. Com certeza eu vou te falar. (...) Porque isso (ter poucos alunos em recuperação) não é bom não, isso é ruim. E pra você ver que eu fiquei tão assim chocada, não que eu não tenha certeza do meu trabalho não, porque eu tenho certeza do meu trabalho e eu sei que eu faço ele bem feito quando precisa. Precisa não, porque sempre precisa. Mas eu fui até a direção e falei, eu to assustada porque o meu não ficou e aí é muito fácil falar que eu dei sei lá o quê, é muito fácil falar, eu não sei o quê. A prova de agora foi a prova da rede, eu não vejo a prova. Eu não vejo, eu não tenho acesso à prova. Não fui eu que fiz a prova. (...) Nossa, é muito bom saber que a maioria alcançou a meta, mas assim deveria ser estranho, como aqui fica quase todo mundo...

Como é possível notar no relato de Carla, tornar possível a aprendizagem dos alunos e alcançar os objetivos esperados pela instituição

pode ser motivo para “represália” e diferenciação por parte das colegas de trabalho, visto que a grande maioria das professoras não consegue alcançar as metas almejadas pela rede no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Infiro que na escola estudada há indícios de uma mudança na postura profissional por parte dos docentes, uma vez que boa parte destes encontram-se no papel de apenas ensinar, deixando para trás a essência da profissão docente que é fazer aprender e despertar o interesse do aluno pelo conhecimento e o aprendizado (ROLDÃO, 2009). Como afirmam Tedesco e Tenti-Fanfani (2004), a formação e as condições de trabalho do professor contribuem substancialmente para a conformação de sua própria identidade como categoria social, logo, para sua profissionalidade.

Apesar de apresentarem muitas dificuldades que enfrentam em seu cotidiano, parece-me que os docentes não reconhecem que essas dificuldades têm sua origem, em grande parte, no modelo de organização institucional, o que pode estar significando para este grupo um impasse para a (re)construção de um coletivo profissional e para a identidade/profissionalidade docente. Como veremos mais adiante, os docentes, diante dos recursos e suportes disponibilizados pela rede, colocam em questão sua atuação profissional por não darem conta de todas as demandas postas pela escola e também pelos alunos, o que acarreta, de certa forma, desestímulo para os docentes e óbices ao processo de construção da profissionalidade. De fato, a profissionalidade docente se constrói na escola em uma complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais, em que o passado e o presente compõem a tessitura da identidade profissional.

Segundo Marcelo (2009 p.112)

A identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional.

O estudo com o grupo de professoras da unidade escolar pesquisada revela uma nova configuração da profissionalidade docente - que talvez seja característica da rede de escolas privadas -, na qual parece que, involuntariamente,

os docentes estão sendo induzidos a mudar seu olhar sobre sua profissão e com isso seus compromissos ético e moral para manter-se no mercado de trabalho. Assim, considero que conhecer como estes professores vivem a profissão dentro deste ambiente constitui-se numa importante ferramenta para o delineamento de uma nova formação que possibilite ao professor ter consciência de boa parte (se não todos) dos mecanismos de manipulação do trabalho docente e do compromisso político-pedagógico que algumas instituições fazem através seja de modelos de gestão bastante “burocráticos e engessados”, ou pela compra de sistemas de ensino/ideologias educacionais que interferem consideravelmente no trabalho e na profissionalidade docente, processo que dificulta ainda mais a afirmação do espaço profissional da docência. Como afirmam Tedesco e Tenti-Fanfani (2004 p. 95) “la conciencia y el conocimiento del alcance y profundidad de estas dificultades se constituye en una condición necesaria para el éxito de cualquier política de profesionalización de los docentes”.

A escola de rede pesquisada, como mostraram as falas das professoras, parece limitar sua profissionalidade através da execução técnica do ensino. As escolas que adquirem sistemas de ensino têm se tornado objeto de estudo de pesquisadores (MOTTA, 2012; ADRIÃO *et al.* 2009; OLIVEIRA, 2009) que temem um retrocesso no que diz respeito a democracia e equidade educacional em prol da lucratividade, pois o grande domínio desses sistemas de ensino têm deixado pouco espaço para outras escolas particulares e em alguns estados, como o de São Paulo, os sistemas de ensino já estão entrando em escolas públicas municipais, como nos mostra o estudo de ADRIÃO *et al.* (2009). “Estamos diante de novos padrões de organização, também, do trabalho escolar, o que pode estar forjando um novo perfil de trabalhadores docentes, com nova identidade, incidindo sobre o movimento de profissionalização do magistério” (OLIVEIRA, 2008 p.35).

Certamente, há necessidade de se tomar cuidado com a crescente “terceirização pedagógica” (ADRIÃO *et al.* 2009) para que a educação e o trabalho pedagógico docente não se tornem uma mercadoria e para que a ideologia educacional não esteja voltada exclusivamente para os interesses da sociedade capitalista, pois “parece-me que reduzir o sentido social da educação aos interesses do lucro representa um empobrecimento tanto do conceito de

educação, quanto de seu sentido para a coesão e viabilidade das sociedades” (OLIVEIRA, 2009 p.753).

Com efeito, a gestão pedagógica realizada em boa parte pelo sistema de ensino comprado “incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias.” (ADRIÃO *et al.* 2009 p.810). Apresentar um pouco da organização do sistema de ensino dentro da rede de escolas privadas do Rio de Janeiro e apresentar a percepção das professoras de uma unidade escolar da rede foi a forma que encontrei para introduzir todos os conflitos que trarei nos capítulos seguintes no que diz respeito à relação com o conhecimento e o trabalho, o exercício da autonomia, a relação com os pares profissionais, a rotatividade dos professores na instituição, o desinvestimento e insatisfação com a profissão, enfim, achados que nos possibilitam caracterizar um estado de profissionalidade que não é o almejado pelos docentes e pela sociedade e que deixa pouco espaço para a construção e consolidação de uma cultura profissional ou culturas profissionais que garantam ao professor o seu exercício profissional autônomo e coerente com sua ética e moral profissional.

4

A relação dos professores com o conhecimento: a profissionalidade e o desafio de ensinar

Neste capítulo tratarei do modo como os professores se relacionam com o conhecimento específico da profissão docente. Entendendo a profissão docente como a profissão do conhecimento e das estratégias para alcançar a aprendizagem, utilizarei os dados produzidos pelo estudo para mostrar como as professoras entrevistadas concebem o processo de ensino e aprendizagem dentro da rede (ROLDÃO, 2007; MARCELO, 2009). Para tanto, abordo aspectos teóricos relacionados à relação entre o professor e o conhecimento profissional dando destaque para os geradores específicos do conhecimento pedagógico para, associando-os ao material disponibilizado pela rede, ao material didático e ao manual do professor, desvendar como os docentes percebem a construção de seu trabalho pedagógico dentro da unidade escolar da rede. Adianto que este capítulo funcionará como um suporte para as questões que discutiremos no capítulo 5 sobre autonomia, motivação e investimentos na profissionalidade docente.

O trabalho docente possui uma peculiaridade no que diz respeito ao seu ofício que vive a indefinição entre “professar um saber” (somente “ensinar” o conhecimento acumulado pela humanidade) e o “fazer os outros se apropriarem de um saber” (ensinar preocupando-se em usar estratégias para que os alunos aprendam), num movimento pendular que reside “entre a *perspectiva tecnocrática* e uma *perspectiva terapêutica relacional*” que, juntamente com outros fatores justapostos à tarefa de ensino, dificultam a clarificação da especificidade do conhecimento profissional docente (ROLDÃO, 2007 p.97). Tais dificuldades, ainda de acordo com a autora, “resultam da preexistência histórica da *acção de ensinar* ante a formalização

da formação para ensinar” (p.97). A atividade docente buscando afirmar-se como profissão¹⁹ investiu na necessária e relevante institucionalização da formação para o exercício da docência utilizando-se, sobretudo, do conhecimento especializado e da reflexão para fazer a “conversão” de um campo de prática profissional para um campo de conhecimento.

Atividade de ensinar – como sucedeu com outras atividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimentos sistematizados. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a actividade em acção profissional e mante-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. (ROLDÃO, 2007 p.97)

Assim, configurou-se um conjunto de saberes que devem sustentar o exercício docente. No entanto, os equívocos que permeiam o senso comum quanto à capacidade de “qualquer um poder exercer a docência” assim como a postura de alguns docentes que se propõe a “professar” o saber, ao invés de viabilizar a apropriação e o aprendizado do saber pelo aluno, têm se revelado um dos grandes impasses no processo de profissionalização dos docentes. De fato, um dos maiores desafios atuais é “situar a profissão docente como uma “profissão do conhecimento”, comprometida com o direito de aprender dos alunos” (MARCELO, 2009 p.115).

Segundo Morgado (2011 p.797), o professor é o profissional de ensino, o sujeito “capaz de fazer a mediação entre o saber e o aluno, sendo esta uma característica que o distingue de outros actores, que embora possam possuir saberes conteudinais não são detentores dessa capacidade, que constitui a profissionalidade docente”.

¹⁹ Definir a docência como profissão pode soar em algumas áreas do conhecimento, como a sociologia do trabalho, como algo bastante questionável. Deste modo, buscando situar minha argumentação trago a citação de Dalila Andrade Oliveira (2008), que considero bastante elucidativa a este respeito, e que também será importante para que o leitor entenda a que me refiro quando uso os termos profissão e profissionalização referindo-me ao magistério. “Tomando o conceito genérico de profissão como um termo que se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específicos e acessíveis apenas ao grupo profissional, com códigos, normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho, pode-se indagar até que ponto o magistério obteve ou obtém condições de se definir como tal. Talvez a profissionalização, compreendida como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de reconhecimento social e valor econômico de um determinado grupo profissional, que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito. Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica, que varia segundo o contexto socioeconômico a que está submetido, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando.” (p.30).

A relação dos professores com o conhecimento e com o ensino revela uma dialética do ensino transmissivo *versus* o ensino ativo (ROLDÃO, 2007). Segundo Roldão (2005 p.115) coexistem na representação sobre o ensinar dois tipos de leitura: uma é “ensinar como professar um saber”, que demonstra uma ação largamente intransitiva no que se refere ao aluno na medida em que a aprendizagem do conhecimento é de exclusiva responsabilidade do mesmo; e a outra é “ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza”, na qual o professor assume um papel de mediador pondo em prática seus conhecimentos específicos sobre o processo de ensino-aprendizagem e mobilizando o “conjunto de geradores de especificidade do conhecimento docente”, que nada mais são do que agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente possibilitados pela análise, transformação e “poder conceptualizador”²⁰ dos docentes sobre seus saberes técnicos e artísticos emergentes nas situações singulares de ensino (ROLDÃO, 2009).

Para esta autora, os geradores de especificidade do conhecimento profissional docente são: a natureza compósita dos conhecimentos construídos, representada pela “integração transformativa e não justaposta de vários tipos de saber que se traduzem em acções”; a capacidade analítica representada pelo “uso constante de dispositivos de análise e reorientação do seu agir”; a natureza mobilizadora e interrogativa representada, em suma, pela interrogação inteligente e produtiva sobre a ação; a meta-análise representada pela capacidade de questionamento e postura de distanciamento e autocrítica e, finalmente, a comunicabilidade e a circulação que “são os garantes da regulação, do uso e da reconstrução de um saber susceptível de se sistematizar, acumular e inovar” (ROLDÃO, 2009 p.144).

Sendo as situações de ensino imprevisíveis e singulares é possível afirmar que o professor é muito mais um profissional de um saber do que de uma função. De fato, como afirma Morgado (2011 p.795), “a profissão docente está em declínio, tanto por ter se tornado numa profissão mais complexa e exigente, como por ser “exercida em condições que não ajudam”.

²⁰ O poder conceptualizador é concebido como uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permitem dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta (ROLDÃO, 2007).

Para além dos conhecimentos especializados da área, é necessário o professor saber mobilizar os conhecimentos que detém em função de situações de ensino que implicam a mobilização dos geradores de especificidade do conhecimento profissional na produção dos saberes profissionais que são um dos pilares da identidade e da profissionalidade docente.

O professor é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele - e não outros - a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o espaço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido. Nessa medida, reforça-se-á o seu estatuto de profissionalidade, porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer. (ROLDÃO, 2005 p. 117)

A profissionalidade docente é, portanto, um dos elementos fundamentais para a (re) valorização da profissão docente e para a construção de uma efetiva autonomia curricular nas escolas (MORGADO, 2011). Deste modo, entendendo que a profissionalidade é construída de forma progressiva e contínua, num processo de desenvolvimento que se inicia ainda na formação inicial e prolonga-se por toda a carreira, trago este suporte teórico para interagir com alguns dados produzidos no campo, pensando como e que tipo de profissionalidade é desenvolvida pelos docentes diante das tantas prescrições no trabalho, percebendo assim quais práticas, cultura(s) e valores da profissão docente estão sendo apropriados pelos professores no seu processo de desenvolvimento profissional e de profissionalidade, núcleos da profissão docente.

4.1

O manual do professor e sua relação com a construção do trabalho do docente: uma forma diferente de planejar

Como apresentado no capítulo 2, o modelo de gestão da rede de ensino privada em estudo deixa pouca oportunidade para os docentes exercerem o ofício de forma autônoma, mobilizando a especificidade do conhecimento docente para dar conta de sua função de ensinar. Apesar de grande parte dos docentes não se dar conta desta regulação pela rede, como veremos adiante, os professores têm se rendido à uma redução, ou mesmo, ressignificação de seu papel como professor para dar conta das circunstâncias de ensino e do cumprimento das prescrições, prazos e regras da instituição. Tal redução

pode ser compreendida a partir do uso de um dos principais materiais de orientação dos professores, o manual do professor.

O manual do professor é um pequeno livro elaborado pela diretoria de ensino da rede, que se encarrega de organizar o calendário e o planejamento anual, para todos os anos escolares, distribuído para os professores das 27 unidades escolares. Trata-se de um material único, no qual está organizado tanto o calendário acadêmico quanto o cronograma dos conteúdos disciplinares a serem ministrados em cada dia da semana, em todos os dias letivos do ano, incluindo dias e semanas de exercícios, revisões, avaliações (realizadas pela unidade escolar e pela rede) e projetos.

A diretora da unidade escolar pesquisada, durante sua entrevista, marcada por uma exacerbada valorização da fama e da organização da grande rede, ressalta como algo muito positivo ter esse tipo de organização.

Nós temos uma diretoria e essa diretoria é que faz esse manual, manual do professor do ano. Quando nós recebemos, nós já recebemos o material todo pronto. Quando nós chegamos no início do ano essa diretoria de ensino já entrega o calendário com todas as atividades que nós vamos fazer durante o ano inteiro. Aqui vem tudo mastigado. Sempre, sempre veio preparado. O (colégio) nesse sentido é muito organizado, muito organizado, porque são muitas unidades. É igual ao Mc Donald's, o sanduíche que você come aqui você tem que comer lá na Barra, você tem que comer lá em Jacarepaguá e você tem que comer lá em Caxias. Porque senão perde a qualidade. Nós temos um planejamento único. O planejamento que é usado aqui é usado na Barra, é usado na, é um planejamento único. (Bianca)

Algumas professoras, em consonância com o relato da diretora, consideram ter um manual do professor como uma ferramenta muito interessante para facilitar e otimizar o tempo de trabalho em função da realidade do aluno, como é possível perceber nos relatos.

Eu achei bem fácil, porque eles dão toda uma estrutura que você tem que seguir. Você vai adaptando uma coisa ou outra à realidade dos alunos. E aqui eles têm uma realidade diferente das outras unidades. Então uma coisa ou outra você até tem que fazer a sua adaptação. Mas é bem fácil, porque eles mandam o modelinho, é só você fazer o planejamento. E aí a (supervisora operacional) que é a supervisora, ela confere todo o planejamento, se tá de acordo com o que a rede exige. Eles já mandam todo o programinha e é só você seguir. (Maria)

Vem tudo pronto do (nome da escola). Eles mandam o manual, o conteúdo que a gente tem que dar, datas, tudo já é feito por eles. Sobre o material e o manual, ele ajuda, porque primeiro assim, o

tempo, porque ele já vem praticamente pronto, você só vai procurar atividades pra trabalhar em cima daquilo ali. (Laura)

Nós temos o planejamento, o nosso planejamento já vem, ele já vem por semana pra gente. Detalhando tudo que você tem que dar, inclusive matérias que tão, é semana de tal a tal aí ele te dá o que tem que fazer naquela semana, por quê? Porque todas as unidades têm que trabalhar exatamente aquilo naquele período. Porque senão vai bater com matéria na data de prova, com data de teste. Tem uns professores que correm demais e outros são muito lentos, então pra que não fuja e o aluno não fique prejudicado você tem que observar aquele, ele te dá até semana de revisão, entendeu? Você sabe que a revisão é por tua conta, você tem as folhinhas, tem tudo que, não são muitas, mas você dá as folhinhas de trabalho na semana de prova. Então, quer dizer, você tem um, na verdade pra fazer o seu planejamento, você não sofre, porque você já tem tudo esmiuçado. É só passar pro papel, porque ali você coloca livro página tal e o que for revisão você vai criar, não é tão complicado. (Paula)

Apesar das professoras reconhecerem, como visto no capítulo 3, que o material didático apresenta falhas e que é necessário buscar alternativas para dar conta delas - o que demanda tempo -, quando falam sobre o manual do professor não reconhecem que este também apresenta falhas como o material didático e que não lhes poupa o tempo que acreditam estar poupando.

A professora Paula é enfática quanto às facilidades de trabalhar seguindo o manual do professor numa segunda parte de seu relato sobre o assunto afirmando que “só não trabalha quem não quer”.

Ajuda muito, eu acho que só de mandar o planejamento esmiuçado já ajuda demais. Só não trabalha quem não quer. Eles já te dão pronto, é só você tirar dali e passar pro papel. Gente, é mamão com açúcar. Nos outros colégios você tem um plano de curso e aí você ainda vai ter que colocar o seu livro ali e aqui não, o seu livro já tá inserido ali, já tá tudo pronto. Você sabe o que você vai dar, se se perdeu? É porque você já é perdida mesmo. Teve uma que entrou aqui que eu falei: “Acorda, amiga, já tá tudo pronto” e ela “Eu não consigo me guiar por isso aqui”, aí eu falei “Vai, tá de semana de tanto a tanto, vai na semana que você vai ver”. Até porque, até eu entender que eu tinha que seguir aquilo ali, nossa, eu sofri muito. Aí hoje em dia eu já digo isso pras pessoas “Oh, abre, é isso aqui, vai aqui”. Porque se não elas ficam duras na hora de fazer o planejamento. É matemática? Abre matemática. É português? Abre português. Eu digo, vai, vai juntando que vai dar tudo certo. (Paula)

Paula deixa claro em seu relato que nem todos os docentes se adaptam facilmente a esse modo de trabalho e, nesse sentido, ela auxilia os colegas a

entenderem que neste sistema de ensino, não há muito o que inventar em termos de planejamento, há que se seguir o prescrito²¹.

De certo, ser “igual ao McDonald’s”, “esmiuçar” e “já dá tudo pronto” são frases que marcam um jeito de trabalhar regulado por um sistema de ensino onde tudo precisa ser igual, seguir um padrão. Este modo de trabalho revela uma grande tecnicização do trabalho do professor o que, de certa forma, provoca um esvaziamento da mobilização do conhecimento específico docente, assim como compromete o significado da profissão docente que é “fazer aprender”. Como nos alerta Nóvoa (2009 p.39), no caso do trabalho docente, a compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional nos mostra que “a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*”²².

Diante do seu ofício, marcado pela imprevisibilidade de cotidianos e realidades diversas, o professor, com sua profissionalidade, seu compromisso e seu conhecimento pedagógico, deve ser o responsável por organizar e desenvolver o ensino adequado a cada grupo de alunos, a cada realidade. Assim, essa visão do professor como um consumidor de *fast-food* pedagógico (sistemas de ensino e manuais com tudo prescrito – o que fazer, quando fazer e como fazer – quase pronto) pode revelar-se como bastante prejudicial ao desenvolvimento da profissionalidade docente. “A docência como profissão precisa rever-se e reconstituir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas” (MARCELO, 2009 p.115).

Nesse aspecto, algumas professoras com experiência na docência, com bagagem profissional/identitária de exercício de autonomia em sua prática docente, tiveram alguma dificuldade em se adaptar ao sistema de ensino da escola. Assim como Paula, Carla é uma dessas professoras, que com 8 anos de experiência na docência, tinha o hábito de construir sua própria sequência de conteúdos e estratégias para dar conta das maiores dificuldades que ela já havia identificado no segmento em que costuma atuar. Visto serem sempre as

²¹ É importante considerarmos, como veremos nos capítulos 5 e 6, que apesar de seguir o planejamento estipulado pela rede, em sua sala de aula, a professora Paula, como Carla, não abrem mão do exercício de sua autonomia profissional para buscar a efetividade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

²² Grifo do autor.

mesmas dificuldades em História e Geografia, justificadas pela dificuldade de leitura e interpretação de textos por parte dos alunos, porque “*não querem ler*”, a professora Carla, acostumada a dar maior atenção aos conteúdos (já reconhecidos) como os mais difíceis de serem aprendidos e com várias estratégias para proporcionar o aprendizado dos alunos nas disciplinas registradas em cadernos, inicialmente, teve dificuldade em se adaptar ao modelo de trabalho, formatado, da rede.

Podemos inferir que essa dificuldade da professora Carla possa ter como razão o compromisso com a realização de um trabalho de ensino-aprendizagem com os alunos.

Eu anoto tudo. Mas o que que eu faço de ano pra ano?(...). E aí você, o bom é o seguinte, eu sei qual é a dificuldade. Então eu vou. Todos eles vão ter a mesma dificuldade, por incrível que pareça. E aí eu já vou naquele ponto. O que eles têm mais dificuldade? História e Geografia, porque não querem ler. E é assim, matéria muito parecida geralmente é no mesmo dia. Então o que que eu faço, eu já vou em cima de História e Geografia. Pego o método tradicional que não é muito aceito pela a minha escola, pela minha rede, mas que é o que funciona pra mim e aí eu vou nele. E é o que funciona, método tradicional, junto com o que a gente pode modernizar, né. Porque aí pra gente muita coisa é o que faz sentido. (Carla)

Embora essa professora possa apresentar o sentimento que Françoise Lantheaume (2012) caracteriza como uma dignidade profissional²³ posta à prova, tanto pela intensificação quanto pela diversificação de tarefas a serem cumpridas tornadas quase normas profissionais ao ofício do professor, Carla se adaptou ao modo de organização da rede, reconhecendo o manual como um apoio/suporte ao seu trabalho, sem deixar de realizar em sua sala aquilo que acredita ser o mais adequado para alcançar a aprendizagem dos alunos. Carla é uma das professoras que não abre mão de sua autonomia na sala de aula e é concebendo dessa forma o manual que realiza o seu trabalho, apesar das frustrações do cotidiano e do medo do julgamento das colegas de trabalho, como vimos no capítulo anterior.

Deixo claro na presente análise que não tenho o objetivo de qualificar nem de desqualificar o manual do professor como um dispositivo pedagógico para a organização e a realização do trabalho docente. Porém, considero que o modo como a gestão exige o funcionamento do mesmo, assim como o modo como este é

²³ Segundo Lantheaume (2012 p.371), a dignidade profissional, que é ao mesmo tempo social e simbólica, “é construída pelo sentimento de exercer um ofício que tem valor e é útil à sociedade, pela consciência de se inscrever em uma história e de participar dela, de ser reconhecido como qualificado e competente, de possuir a autonomia, exigida pela responsabilidade”.

apropriado pelos docentes superdimensiona este dispositivo pedagógico, enquanto ferramenta didática, com impacto em um ensino que não é precedido pelo compromisso com a aprendizagem.

Para boa parte das professoras da escola pesquisada não dar conta da aprendizagem do aluno pode ser justificada pela grande quantidade de tarefas a cumprir dentro de prazos que, às vezes, são muito curtos. Em seus relatos, além da quantidade de tarefas, elas também usam como justificativa as falhas do manual do professor, do planejamento imposto pela rede e do material didático, que dificultam a evolução do trabalho de ensino-aprendizagem. Assim, os professores se protegem, de um lado, afirmando falhas e muitas atribuições e a escola, de outro, alegando dar tudo pronto. Porém, ambos estão deixando algo para trás: o professor o seu poder de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem e a escola a cooperação e o diálogo com o docente para que ele participe no processo de construção dos objetivos e meios para alcançá-los (ROLDÃO, 2005).

Apenas uma professora, além de Carla, demonstra em seu relato reconhecer o planejamento como algo para mobilizar o estudo e estabelecer as relações necessárias para dar conta da aprendizagem dos alunos.

A gente tem que buscar em sites, procurar, estudar porque o material é um pouco complexo pra quem segue na linha do tradicional. O manual do professor ele ajuda muito, mas o professor também tem que ter, além do manual, ele tem que tá buscando, porque o manual te dá, sim, o caminho pra você, pra que você possa seguir, mas você não pode ir só por ali, você tem que ver outras fontes, outras experiências, você tem que ter controle, tem que ter, qual a palavra que me fugiu, desculpa. Na verdade você tem que tá buscando. (...) O professor tem que estudar, buscar pra poder dar o conteúdo. O manual ajuda, mas isso ele não consegue fazer. (Ana)

De fato, apesar das qualidades ressaltadas pelos docentes quanto ao uso do manual do professor para a orientação e organização do planejamento, alguns docentes ressentem-se da dificuldade de dar conta das necessidades de adaptação contextual e dos diferentes ritmos de aprendizagem que interferem no ritmo da aula, por conta do planejamento “engessado”, “amarrado”. As professoras encontram-se constantemente desafiadas, pois além de precisarem dar conta das especificidades dos alunos no contexto em que trabalham - favela -, bem diversas em relação às outras unidades da rede, ainda precisam realizar tudo o que as outras unidades realizam,

contando com uma infraestrutura bastante precária, se comparada a outras unidades²⁴.

Os relatos de Júlia e Maria mostram que, apesar das dificuldades, das dúvidas e das incertezas sobre a efetividade do trabalho nos moldes estabelecidos, os professores procuram fazer seu trabalho obedecendo às regras da rede, muitas vezes, renunciando às suas concepções e crenças quanto à efetividade do trabalho pedagógico.

Mas aqui é assim, eles te dão o plano de curso já todo feitinho e não tem nem o que fazer. Você faz o seu planejamento em cima daquilo. Por um lado é bom, porque facilita bastante, por outro eu acho que fica muito amarrado assim, por exemplo, eu dou matéria que eu não concordo que teria que dar. (...) Eu acho que eu não gosto da questão do plano de curso, já amarrado, já feito, é que eu fico engessada em coisas com as quais eu não concordo. (Júlia)

Às vezes não dá pra dar Ética, porque o tempo é curto e o planejamento é muito extenso. (...) Eu faço o planejamento mesmo baseado no que eles mandam, que a gente tem que seguir aquilo ali. (Maria)

“Isso significa renunciar ao ideal de ofício aceitando as condições práticas nas quais trabalha, mas também, em muitos casos, “fazer como se” até a negação do problema, ou na expectativa de que haja uma saída mais favorável.” (LANTHEAUME, 2012 p.375). Apesar de acharem fácil trabalhar no esquema proposto, ou melhor, imposto pela rede por só ter que, a partir do planejamento pronto, elaborar a aula tendo como suporte também o manual de instruções pedagógicas (caderno de sugestão de atividades para alguns conteúdos), alguns docentes encontram-se incomodados e até mesmo desmotivados, com a profissão e o trabalho, por conta do sentimento de fazer um trabalho incompleto e não conseguirem suprir as demandas dos alunos pela falta de tempo, pela quantidade de conteúdos e pela necessidade de cumprir um planejamento que, em função do extenso currículo, deixa pouco espaço para exercícios e atividades de revisão e avaliação realizadas pelo professor para conhecer o que os alunos alcançaram em termos de aprendizagem.

A esse respeito, Marcelo (2009) é bastante elucidativo em seu artigo quando alude ao *fast-food* para argumentar sobre o consumo de suportes pedagógicos

²⁴ No capítulo 5 poderemos analisar um pouco mais sobre as percepções das professoras sobre a infraestrutura e o impacto sobre a motivação para o trabalho.

trazendo implicações ao trabalho docente e, também, à identidade e ao reconhecimento profissional dos professores.

Por isso dizemos que a ideia do docente consumidor de “fast-food” fracassa quando se pretende, usando meios rápidos, modificar elementos estruturais de sua identidade profissional. Em um trabalho publicado há onze anos, chamava a atenção acerca da progressiva burocratização e intensificação da docência (C. Marcelo, 1996). O avanço dos processos de controle sobre a docência, externos ao controle profissional - controle de mercado, controle político e administrativo - vem tornar pública uma imagem profissional débil. (MARCELO, 2009 p.125)

Assim, como exposto acima, os professores acabam se abstendo, algumas vezes, do seu trabalho docente em função do planejamento e do cumprimento formal de regras, como fica claro no relato:

Se eu fosse escrever um livro eu escreveria “A culpa é do planejamento”, é sério. Aqui, por exemplo, aqui é muito conteúdo, a rede é conteudista. (...) Aí, conclusão, eu acho que a culpa é do planejamento pelo seguinte, porque você tem que dar 4 matérias novas naquele periodozinho curto e a criança ainda não aprender a segunda, mas você tem que dar a quarta, você tem que. Porque vai ter a prova, vai ter aquela lista de matérias e se você não der aquela matéria, a mãe da criança vai falar “como é que vai cair na prova se ela não deu”. Então, às vezes, eu tenho certeza absoluta que eu to dando o quarto conteúdo e eles ainda estão entendendo o segundo. Mas eu tenho que dar, fazer o quê? Eu tenho que dar. (...) O planejamento, sem o planejamento não existe, sem o planejamento eu fico doida. Assim, essa lista de conteúdos que você tem que dar no bimestre, você fica muito engessada naquilo. Eu tenho certeza que eu to dando o quarto conteúdo, mas eles não entenderam o segundo. (Júlia)

Esse relato traz uma preocupação no que se refere à dificuldade de articulação entre o acelerado ritmo do planejamento imposto (manual do professor/planejamento prescrito) e o ritmo de aprendizagem dos alunos frente aos diversos conteúdos -lançados, às vezes, no mesmo dia -, que impossibilitam que os docentes mobilizem recursos para realizar a sua função de fazer o aluno aprender, deixando, muitas vezes, de exercer o seu papel de mediador, de facilitador, para o ofício de mero transmissor, sem se preocupar se o aluno está conseguindo acompanhar e se apropriar do conteúdo que está sendo ensinado.

Algumas professoras se sentem confortáveis com o fato de ter que prestar conta de seu trabalho à escola, porém reclamam por estarem cumprindo sua parte no combinado e a escola não estar cumprindo o seu papel de “fiscalizadora” e orientadora do trabalho dos docentes, como nos

mostra o relato das professoras Laura e Júlia, que reclamam da falta de atuação da coordenadora operacional quanto à revisão de seus planejamentos semanais.

Mostra pra supervisora toda semana. (...) E aí você bota atividades que você vai fazer durante o dia, no caso durante a tarde. Aí 1ª atividade, entrada, rotina, 2ª atividade trabalho no quadro, discriminar qual o trabalho no quadro pra supervisora também estar acompanhando se está tudo certinho com o cronograma, tá atrasado, não tá. (...) Meu plano de aula eu faço todo final de semana, nunca pegaram meu plano de aula. Tá entendendo como é que eu penso, como é que é? (...) Pois é o que eu falo, se eu fizer o meu trabalho, tá ótimo. Agora, se você quebrar alguma coisinha, cai tudo pra cima de você, porque eles não controlam desde o começo. Então, no final, quando já tá tudo quebrado, aí vem tudo pra cima de você. Mas o controle eles não fazem. (Laura)

O planejamento eu acho que é fundamental, não tem como, se ficar sem planejamento, logicamente uma coisa flexível, mas se ficar sem planejamento é doidera mesmo. Como qualquer lugar, a gente tem que fazer o planejamento semanal e dar pra supervisora olhar. Ela olha e carimba. (...) Semana passada, eu acho que ela tava muito atarefada com negócio de festa junina e só olhou e não carimbou, quer dizer, eu acho que ela nem olhou, mas mesmo assim, tem que entregar e eu entrego. (Júlia)

A coordenadora operacional, encarregada de revisar os planejamentos, já foi professora na rede e hoje assume a função de vistoriar o planejamento e orientar os docentes em seu trabalho pedagógico, assim como mantê-los informados sobre os prazos a serem cumpridos para diversos fins. Porém, os relatos mostram que a profissional não tem conseguido dar conta do trabalho. Estes apontam para uma possível sobrecarga da coordenadora, que precisa vistoriar 18 planejamentos semanais em um único dia da semana (segunda-feira), assim como cuidar das dificuldades da unidade - como constante falta de professores - por contar com uma equipe técnica reduzida. Ela acaba não dando conta, por completo, de todas as normas, diferentemente das demais unidades da instituição, pagas, da rede. Como foi possível perceber no relato das professoras, o retorno esperado, o *feedback* do trabalho planejado e desenvolvido, não ocorre para todo o corpo docente da mesma forma, provocando desmotivação entre as professoras.

Apesar de não se constituir em um dos principais elementos a serem analisados neste item, é possível notar uma contradição entre o relato das professoras e o relato da diretora Bianca, o que me levou a reconsiderar

algumas de suas falas quanto à positividade e segurança de sua gestão e do trabalho desenvolvido na instituição.

Os professores precisam de muito suporte, até porque a metodologia não é fácil, nosso material não é fácil. Nosso material é difícil de trabalhar, se você não tiver uma prática, se você não tiver uma vontade, muita vontade, você não vai levar à frente, você vai fazer um mal trabalho.

O caderno de planejamento ela (coordenadora operacional) que vê semanalmente, aí nós olhamos e comparamos com o planejamento.

Vamos à sala pra olhar se é realmente aquilo que tá sendo dado. Aqui realmente existe uma vigilância. Aqui na minha unidade existe essa vigilância, agora não posso falar pelas outras unidades.

Os professores, além de cumprirem a organização do planejamento por conta da “fiscalização” que parece não estar ocorrendo, mas a qualquer momento pode ocorrer, os professores também prezam por seguir religiosamente o manual do professor em função das provas padronizadas da rede.

Ah, eu sou muito certinha. Consigo cumprir tudo. Lógico que é meu jeito de ser, eu sou organizada. Gosto de seguir tudo direitinho pra não ter problemas com a direção e também pra não me enrolar. Isso aí eu não tenho problemas quanto a seguir regras e normas da escola. (Elisa)

Tento sempre colocar Deus na frente, porque eu sou uma pessoa que, se eu não fizer certo, eu fico me punindo. Então eu deixo, às vezes, de cuidar de mim, porque eu coloco o meu trabalho, a minha responsabilidade, que eu assumi acima de qualquer coisa. Se eu não tiver de almoçar, eu não vou, se eu não tiver que sair, eu não saio, mas tudo assim, pra fazer todo o planejamento de forma tranquila, pra que não vá prejudicar nada. (Ana)

Embora já tenha explicado em capítulo anterior o que é esta prova e como são realizadas, para rememorar, trago um relato da diretora Bianca, que trata de explicar como são feitas.

E dentro desse planejamento nós temos 6 avaliações durante o ano. São duas avaliações que são feitas pelo professor da unidade, cada unidade faz a sua avaliação e mais 4 avaliações que são feitas pelos professores das unidades também. Mas cada unidade é eleita pra fazer pra rede toda, pra toda a rede. Então nós temos, por exemplo P1 e P4 que são as provas que são provas testes né, 30% da prova é trabalho e 70% é teste, onde cada unidade faz o seu. O trabalho é único que está dentro do planejamento. E as P2, P3, P5 e P6 são feitas pela rede. Por exemplo, nós fizemos a P recuperação semestral. Então a unidade (X) ficou incumbida a função de fazer a P recuperação de 3º ano. Então, todo o 3º ano, de todas as redes, vão fazer a mesma P recuperação, que foi elaborada pela unidade (X). (Bianca)

Diante de tantas avaliações para toda a rede, algumas professoras mostram em seus relatos que preferem seguir estritamente as solicitações do manual a inventar outras alternativas e, com isso, prejudicar os alunos nos testes da rede, por diferenças de nomenclatura ou da lógica de exercícios.

Antes eu usava sempre outros livros pra poder compor a rotina e agora não, tudo que eu faço, eu tiro do próprio livro, por quê? Porque a prova é em cima do livro. Então não adianta eu buscar outras fontes, porque não é. Então pra não confundir a turma, eu procuro buscar sempre o enunciado que tá no livro, faço uma troca, coloco alguma coisa da minha cabeça, até busco, às vezes, algum tipo de exercício, mas aí na hora da composição, eu procuro compor com aquilo que eu tenho no meu livro, pra que eles estejam sempre familiarizados com aquilo ali. (Paula)

A gente recebe o conteúdo anual no início do ano e vem todo o conteúdo já todo separado, até por semana, o que que a gente tem que dar. E dali a gente vai tirando o planejamento. (...) São sugestões que eles dão até pra não fugir muito do que é pedido em prova, do que a escola propõe. (Roberta)

A realização de provas unificadas para toda a rede revela que a elaboração do manual do professor tem uma função maior do que apenas auxiliar o trabalho do professor. Ele está a serviço da gestão escolar e do sistema de ensino. As provas padronizadas, a avaliação organizada para toda a rede, além de ser um modo de “avaliar a qualidade de ensino” nas instituições da rede - tema bastante discutido e polêmico -, tem se configurado como uma forma de fiscalização, de regulação, de tutela sobre o trabalho dos professores. Quando os professores afirmam “até pra não fugir muito do que é pedido em prova”, “a prova é em cima do livro”, fica claro que a principal avaliação não está sendo sobre as conquistas de ensino, mas sim sobre os docentes e o ensino segundo os pressupostos da rede, que se apoia bastante sobre um sistema de ensino comprado de outra rede e de todos os seus suportes pedagógicos, principalmente o livro didático.

Embora reconheça que a avaliação poderia ser uma aliada para conhecer as potencialidades e os entraves de toda a equipe escolar, a verdade é que, nesse contexto, a avaliação padronizada/unificada tem sido utilizada muito mais na perspectiva de controle dos professores do que no desenvolvimento de suas potencialidades em termos de crescimento profissional.

De fato, a mensuração em avaliações padronizadas, procurando avaliar e responsabilizar os professores mais pelos resultados dos alunos do que pelo seu

desempenho profissional, tem tido muitos efeitos negativos, gerando mal-estar no seio do corpo docente e trazendo reflexos à sua profissionalidade e ao investimento na profissão, que será melhor discutido no capítulo 5.

As mudanças sociais ocorridas, nomeadamente as que dizem respeito às transformações do exercício da autoridade, suas implicações no estatuto do saber, que é o centro da função social dos professores, e de forma incontornável nas expectativas e desempenho do papel - que diz respeito à relação com os alunos, com as famílias, as comunidades e os colegas -, ao provocarem níveis de conflito e ambiguidade elevados, traduzem-se, a maior parte das vezes e nos professores como pessoas, na adopção de uma postura defensiva que toma a forma de rotina de acção profissional. (LOPES, 2007 p.178 apud MORGADO, 2011 p.802)

Os relatos evidenciam que, ao mesmo tempo em que as professoras reconhecem a importância do planeamento, muitas vezes abrem mão, numa postura defensiva, de sua profissionalidade, de seus conhecimentos construídos e das possibilidades de construção de conhecimentos para responder ao formato exigido pela escola, para não correrem riscos diante da “fiscalização” e da regulação. As professoras expõem o medo de perder o trabalho. Algumas consideram estar nessa rede o seu ápice profissional e alegam que as falhas que encontram em termos de infraestrutura e de organização não podem ser publicizadas sob pena de perderem o emprego.

Acho que a gente tinha que ter mais conversas. Expor sua opinião sem ter medo do que vai te acontecer. Às vezes, você, nem tudo você pode falar. Só que, às vezes, é uma coisa boba que talvez a pessoa que está superior a você, resolveria o seu problema. Mas aí você não pode falar, porque isso não é bom. Igual aqui a estrutura. Poxa, eu gostaria muito de falar pro Sr.(Dono da rede), poxa, eu tinha vontade de falar assim, “passa um dia lá pro Sr. ver como é que é o dia a dia dessas crianças”. Só que eu não posso fazer isso. Se eu fizer, ele vai falar “Ah é?” , “ Você não tá satisfeita, não?” Só que não é por mim. Não é por mim. Então, eu queria assim, ter mais oportunidades sem correr riscos. Eu preciso do meu trabalho hoje, hoje eu não posso ser mandada embora. Amanhã, quem sabe, talvez eu falaria, mas hoje eu não posso. (Carla)

Nesses moldes, os docentes se sentem pressionados como técnicos pela própria equipe gestora da unidade escolar em que trabalham, pois esta preza sempre pelo ensino dos conteúdos cronologicamente estabelecidos no manual, deixando pouco espaço para que o trabalho, singular e contextualizado, realizado pelo professor aconteça.

Algumas professoras consideram que ensinar é seu papel, mas fazer aprender não. É neste dilema, entre fazer os alunos aprenderem ou professar a matéria, que encontra-se o cerne da profissionalidade docente e o compromisso

político e pedagógico dos docentes. Sendo assim, é possível inferirmos que essas professoras, ao terem que atender a tantos comandos, não estejam podendo construir a profissionalidade desejada, seja na luta por melhores condições de trabalho, seja pela busca de legitimação de seus conhecimentos específicos e pela sua autonomia profissional.

O item seguinte se destina a discutir essa questão a partir dos desafios cotidianos enfrentados pelas professoras em seu trabalho. O modo como as professoras lidam com as dificuldades no trabalho será um dos parâmetros para conhecermos se existe uma mobilização das professoras, coletiva ou individualmente, para a preservação dos seus espaços profissionais, assunto que trataremos nos dois capítulos seguintes.

4.2

“Fazer aprender” ou “Professar”: profissionalidade docente em questão

Os relatos trazidos confirmam a coexistência de vários grupos de professores com diferentes modos de viver a profissão docente e a necessidade das docentes em exercício investirem mais na profissionalidade através da mobilização e do desenvolvimento de seus conhecimentos em função do ensinar como “fazer aprender alguma coisa a alguém”.

Exige-se, na interpretação de ensinar como *fazer aprender alguma coisa a alguém*, a equilíbrio inteligente, por parte do profissional, do saber conteudinal que ensina ou que subjaz à sua ação – e que tem de dominar profundamente, desde os primeiríssimos níveis de educação e ensino – e do modo como o usa e mobiliza para construir a sua apropriação pelos alunos, considerados nas suas diversas especificidades – e nessa mobilização se joga a natureza propriamente *profissional*, porque específica, do seu saber. (ROLDÃO, 2005 p. 117)

Para além de convivermos com a retórica da mera função de transmissão e, logo, desqualificação do conhecimento específico e profissional dos docentes, há ainda que convivermos com um novo tipo de configuração profissional, como o das escolas privadas de rede, que tendem a “induzir” ainda mais a conduta de tipo transmissiva diante das múltiplas atribuições conferidas ao docente, deixando pouca margem de poder ao professor para “fazer aprender” os alunos, em especial os que possuem dificuldades, no processo de ensino-aprendizagem.

A professora Júlia relata que, embora tente dar conta de alunos com dificuldades, é muito difícil encontrar tempo para isso.

Como o planejamento é muito apertado, é muita coisa por semana é muito difícil você tirar um dia pra você “não, esse dia eu vou deixar os que já sabem um pouquinho mais à vontade e vou trabalhar com os outros”, é muito difícil arrumar esse dia, muito. (Júlia)

Já as outras docentes mostraram em seus relatos que por saber que não conseguirão dar conta de ajudar os alunos com mais dificuldades diante do acelerado planejamento, encaminham estes alunos diretamente para o serviço de reforço ou “explicadoras”.

Aqui a gente tem aula de reforço que o aluno faz no horário oposto ao que ele estuda. Essa aula de reforço a gente vai, conversa com a professora do reforço e dá os pontos que precisam ser trabalhados com aquele aluno. E aí ela vai dando um suporte pra gente. A gente também conversa com os pais. Mas não tem como fazer atividade diversificada não. É a mesma sequência. (Vera)

Aqui tem a aula de reforço que o aluno vem, no caso, se estuda à tarde, vem de manhã, pra sentar e eu, particularmente, sempre peço à mãe. Tento uma conversa com a mãe pra gente ver uma explicadora ou o que tá acontecendo, porque tem coisas que não é só o aluno. (Laura)

Como é possível perceber nos relatos destacados, nesta unidade escolar existe uma cultura de encaminhar os alunos com dificuldades para o reforço escolar ou mesmo “explicadoras”. Quando questionei sobre como ocorriam as dinâmicas de cumprimento de planejamentos e o trabalho de ensinar, todas as docentes se referiram ao suporte do reforço escolar que, no entanto, atualmente, só está funcionando para o 1º e 2º anos. Assim, algumas professoras revelam certa estagnação diante do uso dos conhecimentos, utilizando-se do reforço escolar como mecanismo de fuga do compromisso de fazer aprender os alunos com dificuldades, seja alegando que o planejamento é extenso e que é necessário cumprir o cronograma do planejamento da rede, tornando inviável o atendimento destes alunos, seja atribuindo a função de ensino destas crianças à professora do reforço escolar no contraturno.

É perceptível o quanto um sistema organizativo fechado de ensino da rede tem prejudicado tanto a aprendizagem dos alunos quanto o trabalho e o compromisso do professor que, assoberbado diante das diversas atribuições, acaba abrindo mão de alguns de seus principais compromissos educativos. De certo, acompanhados de certa fragilidade formativa e identitária, esses docentes acabam

se abstendo de uma de suas principais funções, como o fazer aprender, o que acarreta, de fato, prejuízo para o desenvolvimento profissional docente, pondo à prova a fragilidade do corpo de conhecimentos específicos e da articulação/mobilização da meta-análise, da reflexividade no trabalho pedagógico (CARIA, 2000).

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidades e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional. (MONTERO, 2005 p.218 apud ROLDÃO, 2007 p.99)

O docente, diante da imprevisibilidade das situações de ensino, possui certa escassez de poder sobre o seu trabalho de ensino o que “vai persistentemente dificultar a constituição de colectivos autônomos dos agentes de ensino enquanto grupo de profissionais que se auto-organiza e defende o seu saber próprio” (ROLDÃO, 2005 p.111), prejudicando a construção da profissionalidade docente.

A professora Vera, ao afirmar que “com os alunos eu encontro algumas dificuldades até porque são crianças, são seres humanos com suas características, não é todo mundo que vai ser igual. Agora assim, em âmbito de trabalho, não”, revela a sua dificuldade em controlar os alunos. Porém, ao dizer que as dificuldades de controle não afetam o seu trabalho, esta docente se refere apenas às tarefas de “professar o ensino” e cumprir com as obrigações impostas pela rede no que se refere ao planejamento e ao cronograma de conteúdos e avaliações. Isso me faz perguntar se ela realmente tem consciência do seu papel profissional de “ensinar e fazer aprender tudo a todos” ? (LÜDKE, 2012). Provavelmente, diante da vontade de corresponder aos interesses da instituição e mostrar-se trabalhando “como manda o figurino”, esta docente acabe abrindo mão de suas concepções de ensino para dar conta do que é estipulado pela rede. No entanto, considero necessário que os professores não escapem de suas funções e reconheçam como sua principal função o ensino, na perspectiva da mediação para potencialização da aprendizagem do aluno. Aliás, a profissionalidade do professor se materializará diante das dificuldades, da necessidade de alcançar o aluno e mediar seu processo de ensino-aprendizagem, em geral, a partir da troca de experiências e saberes com os pares profissionais, como veremos no capítulo 6. A entrevistada Elisa, que

possui mais de 20 anos de profissão, apresenta em sua entrevista indícios de suas estratégias para ensinar aos alunos com maiores dificuldades.

Sempre tem aqueles que não acompanham e a gente vê aquele aluno que tá com mais dificuldade. A gente procura trabalhar mais aquele aluno, porque quem já consegue dominar, quem não tem problemas de aprendizagem, não é que o professor vai esquecer daquele aluno, mas a gente procura sempre dar uma atençãozinha maior para aquele que tá precisando mais de um auxílio. (...) Às vezes, ele também tem um probleminha neurológico, então o que que eu faço? Ele é muito agitado. Então, eu to sempre assim, ele é um aluno repetente, então eu to sempre assim do ladinho dele, procuro sempre tá olhando o material, pra ver se ele tá apoiando tudo direitinho. To sempre do ladinho dele. Às vezes, até a (coordenadora operacional) chega aqui na sala e eu to sentada do lado dele, procuro dar um pouco mais, uma atençãozinha, porque eu sei que ele é uma criança com probleminha, que tem as suas dificuldades, então eu to sempre ali em cima daquela criança. (Elisa)

A professora Elisa demonstra sua preocupação com a função de ensinar afirmando a sua postura profissional de quem quer e sabe ensinar.

O professor profissional - como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos - é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) - seja qual for a sua natureza ou nível - pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente - processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua. (ROLDÃO, 2007 p.101)

A profissionalização dos professores passa pela “afirmação e o reforço de um *saber profissional* mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos” (ROLDÃO, 2007 p.102)²⁵. A mera execução técnica e isolada do ensino não será capaz de fazer avançar o processo de profissionalização do magistério, pois o saber profissional, para ser legitimado como tal, precisa de uma comunidade de prática, o que implica a existência do coletivo, de uma comunidade para partilhar e legitimar conhecimentos específicos, contribuindo para a construção da profissionalidade docente.

Segundo Barreto (2010 p.440), “aprender a trabalhar com as diferenças no seio de um currículo comum, em que a aposta é a de que todos têm o direito e são

²⁵ Grifo da autora.

capazes de aprender, continua assim como uma questão fundamental da profissionalidade docente”. Os professores, mesmo trabalhando em uma escola de rede, não podem relegar sua profissionalidade a uma “liturgia pedagógica”, muito mais voltada para a execução do que para os domínios de decisão e inovação. Esses domínios são fundamentais para gerir uma sala e conduzir o processo de ensino-aprendizagem (MORGADO, 2012).

Baseando-me em Tura (2012 p.796), que aborda os diversos significantes que permeiam as ideias educacionais ao longo dos tempos, entendo que há uma grande complexidade de definir o que vem a significar qualidade de ensino, visto este ser “um signifiante de ampla circulação e, ao mesmo tempo, “um signifiante vazio”, pois condensa e articula uma infinidade de sentidos” que, muitos deles antagônicos, acabam sendo precários, provisórios, instáveis e reversíveis.

De fato, “pela ambivalência das demandas que se articulam”, o termo qualidade de ensino pode assumir diversos sentidos (TURA, 2012 p.796). No entanto, a qualidade de ensino é entendida por mim como uma educação contextualizada, que dê conta de preparar o cidadão para utilizar os conhecimentos adquiridos em sua vida cotidiana e competir equanimemente com os demais membros da sociedade, ao contrário do que parece permear a ideologia institucional, muito mais agregada à competência e à mensuração de desempenhos.

De tal modo, retomando as questões referentes ao trabalho educativo desenvolvido na instituição, infiro que a qualidade de uma escola, de seu corpo docente e de seu ensino não é vendida por nenhum sistema de ensino. E, infelizmente, isso parece não estar claro para as professoras da instituição.

A qualidade tem que ser construída entre a equipe gestora, os professores e toda a comunidade escolar. É uma construção que implica em parcerias, compromisso mútuo e confiança. Implica, também, na autorização do professor em seu conhecimento, naquilo que é específico de sua profissão, para que construído em um ambiente de confianças, de trocas e parcerias entre gestores, professores e comunidade, o trabalho conjunto aconteça e efetive os objetivos da rede: um ensino de “qualidade” e um trabalho pedagógico consolidado, que permita a aprendizagem dos alunos.

5

A interface entre a autonomia e a profissionalidade docente

Preocupando-me em conhecer como os professores pensam, sentem e vivem a autonomia face à escola e, considerando que esta autonomia também implica na constituição da profissionalidade docente, proponho neste capítulo analisar os fatores que têm contribuído para a desmotivação dos docentes e para a alta rotatividade na instituição. Para tanto, apresento algumas concepções sobre profissionalidade e autonomia que nortearão a argumentação que se segue.

A profissionalidade é, segundo Roldão (2005 p. 108), “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades igualmente relevantes e valiosas”. Dentro do conjunto de atributos/elementos que permitem fazer essa distinção entre as profissões, destaco o reconhecimento social da especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão/controle sobre a atividade juntamente com a autonomia de seu exercício e a pertença a um grupo

coletivo que partilha, regula e defende o exercício da função e o acesso a ela (ROLDÃO, 2005).

Neste estudo, tendo como referências Roldão (2005; 2009), Marcelo (2009), Nóvoa (2009), Morgado (2011), Lantheaume (2012), entendo que o desenvolvimento profissional e a profissionalidade docente são elementos nucleares para a profissão docente. Estes elementos revelam como os docentes estão construindo seus saberes e se constituindo profissionalmente e também servem de base para pensarmos na renovação/reestruturação do pensamento sobre a profissão e a ação docente. Neste sentido, a autonomia do professor torna-se extremamente relevante por ser muito importante para a organização e realização das práticas pelo docente.

A autonomia do professor revela aspectos relacionados à especificidade da profissão docente. A atividade criadora de mobilização e construção de saberes, que inclui o poder de decisão, o controle e a reflexão para, na e sobre a ação por parte do docente constituem o âmago da profissão (ROLDÃO, 2005).

A complexidade do trabalho docente torna o papel do sujeito e de sua atividade criadora significativos para o seu desenvolvimento. Deste modo, a autonomia docente manifesta uma postura profissional (*ethos*) revelada na apropriação de valores e atitudes característicos da profissão docente adquiridos no processo de profissionalização para a assunção de funções profissionais complexas e variadas. A autonomia do professor é a essência da constituição de uma identidade profissional/profissionalidade que dê conta do “decidir na incerteza e agir na urgência” (PERRENOUD, 2001).

Na medida em que concebemos a profissionalidade como aquilo que é específico na ação docente, “isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, esta se revela em boa parte por meio da autonomia docente (MORGADO, 2011 p.798). A autonomia compõe a construção e o exercício da profissionalidade docente ao passo que os docentes (re)constroem conhecimentos/saberes profissionais em consonância com seus valores e compromissos com a educação e com a realização de um trabalho pedagógico efetivo. “A construção do saber profissional é entendida, como

acima sublinhamos, como condição determinante para a afirmação da autonomia e profissionalidade docente.” (ROLDÃO, 2009 p.167).

Como alguns estudos têm mostrado - Adrião *et. al.*(2009), Cunha (2011), Tardif (2006), Moreira (2012) -, os professores encontram-se rendidos a uma estrutura celular do trabalho devido a uma crescente cultura da performatividade que, com uma forma burocratizada de gerir a educação escolar, tem padronizado, dividido, planejado e controlado o trabalho docente, penetrando em diversas escolas através de sistemas de ensino comprados de grandes empresas.

Em seus artigos, Ball tem explicitado e criticado os efeitos da cultura da performatividade no trabalho docente. Argumenta que os professores, como sujeitos éticos, têm tido seus valores desestabilizados e desfigurados pelos terrores da performatividade (BALL, 2003). O principal efeito da cultura da performatividade é a forma como afeta as subjetividades dos indivíduos, incitando-os a se tornarem cada vez mais efetivos, a se modificarem de modo a sempre melhorarem e a se sentirem culpados se assim não agirem (BALL, 2008 apud MOREIRA, 2012 p.29)

De certo, é impossível compreendermos quem são os professores e que profissionalidade/identidade possuem, sem olhar o contexto de trabalho no qual estão inseridos, pois a profissionalidade docente e a “profissionalização do ensino não podem estar dissociadas da problemática do trabalho escolar e docente e dos modelos que regem a organização” (TARDIF, 2005 p.28). Conforme nos elucidam Canário (2001), a escola, enquanto contexto de trabalho do professor, será o lugar onde ele aprenderá a profissão. “A prática profissional se alimenta de um conjunto de “saberes tácitos” e há um “saber escondido no agir profissional” que confere fundamento à estratégia de otimizar o potencial formativo dos contextos de trabalho” (CANÁRIO, 2001 p.39).

Assim, remetendo-nos ao “desenvolvimento profissional ao longo da vida e para a importância dos contextos de trabalho e suas culturas na construção e modelação do saber dos profissionais e da forma como são compreendidos e valorados” (ROLDÃO, 2009 p.147), a construção/desenvolvimento da profissionalidade e, conseqüentemente, sua autonomia, não podem se concretizar sem considerar as relações que os professores estabelecem com a profissão e com a instituição escolar.

A profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalidade dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício

profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. (...) A profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias.” (GATTI, 2010 p.1360).

A profissionalidade/ identidade docente é construída por uma multiplicidade de aspectos que se inter cruzam e interpenetram, num processo contínuo de desenvolvimento num dado contexto histórico-social (MORGADO, 2011). Compreendendo que a identidade profissional docente/profissionalidade docente, irá se constituir ao longo da trajetória profissional e poderá adquirir diversas nuances em diferentes momentos da carreira do professor, de acordo com seus valores e suas experiências, considero que o modo como os professores da escola pesquisada exercem sua autonomia nos dá pistas sobre a profissionalidade desenvolvida pelos professores na instituição. Desse modo, entendendo docência enquanto profissão de interação humana, Tardif e Lessard (2005 p.28-29), afirmam que

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz.

Compreendendo então que a atividade docente não se restringe à mera realização técnica de tarefas como resposta às orientações da gestão, buscarei compreender como os professores percebem sua autonomia e como tentam, ou não, garantir o exercício do ofício no interior da escola pesquisada.

5.1

Autonomia na escola de rede: duas faces da profissionalidade docente

A estrutura da escola pesquisada não deixa dúvidas de que esta concebe o ensino como um trabalho de natureza técnica. Porém, por trás das prescrições do sistema de ensino que parecem visar a uma “proletarização do trabalho docente”, existe o professor, que ainda é o “maior trunfo da escola”, e por mais que exista uma regulamentação de como devem ocorrer as

atividades de ensino, veremos nas falas que algumas professoras não se deixam ser invadidas em seu trabalho, afirmando possuir, em sua sala de aula, certa autonomia para a realização do trabalho.

Segundo Tardif e Lessard (2005 p.53), por mais que o trabalho docente seja definido por regras administrativas, este “depende igualmente, ou mais ainda, da atividade responsável e autônoma dos professores e de seu envolvimento com a profissão”. A docência exige o envolvimento pessoal do trabalhador por ser uma atividade de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias do contexto.

Podemos inferir que o modo como a escola pesquisada está organizada não estimula a ação criativa, competente e autônoma dos docentes por estar completamente cerceada por regras e objetivos voltados a uma cultura da performatividade na educação, cultura esta que tem prejudicado o desenvolvimento da profissionalidade docente. No entanto, na realização das entrevistas, fui surpreendida com a resposta positiva de nove professoras que consideram ter autonomia para a realização do trabalho na escola, com exceção de uma professora que dizia não desenvolver um trabalho mais autoral como se pode ver abaixo.

Tem autonomia mais ou menos, porque a gente tem que seguir o planejamento à risca. E se você seguiu tudo e quer trazer uma coisa extra, você pode trazer numa boa. É só mostrar pra supervisão, falar pra que serve, qual o objetivo e se tiver de acordo é liberado numa boa. (Maria)

Maria, que está há três anos na profissão e está atuando nesta escola há pouco mais de um ano afirma sentir falta da autonomia para realizar suas aulas como gostaria - “Ah. Tem muita coisa interessante na internet que eu gostaria de trazer pra eles, mas não dá. Tem uns blogs interessantes e não sei se você conhece o Picasa? Nossa tem várias coisas legais. Também tem o tempo.” - e ainda se sente restrita às normas e prescrições do planejamento estipulado pela escola. Esta postura nos permite inferir o quanto a construção da experiência profissional pode ser relevante para a prática docente, não só em termos das possibilidades de construção de saberes para a aula, mas também em termos de estratégias de saber estar na profissão e na instituição para conseguir “driblar as regras” e pôr em funcionamento as estratégias pedagógicas que acreditam ser mais efetivas para os alunos.

Com exceção de Laura, que também é novata na profissão, todas as outras professoras com suas bagagens experienciais advindas de outras instituições de ensino sabem como driblar as regras para pôr em prática o ensino que julgam ser o mais adequado. Estas docentes têm modos de viver a profissão e compromissos com o ensino bastante divergentes entre si.

A experiência da profissão se torna uma garantia da “segurança ontológica” do professor que se confronta com uma selva de opiniões, mas que, ao mesmo tempo, precisa formar crianças e jovens. *Como não pode mais contar com autoridade e valores estabelecidos, ele deve encontrar em si mesmo os recursos susceptíveis de orientá-lo em suas atitudes.* A própria pessoa do professor (sua personalidade, sua experiência pessoal, seus valores, sua vivência, etc.) se tornam, assim, um padrão de medida para definir seu trabalho e suas relações com os alunos. (TARDIF e LESSARD, 2005 p.71).

Embora as outras nove professoras considerem que têm autonomia, os relatos das entrevistadas sinalizaram para a existência de dois tipos de representação acerca da autonomia: um, relatado por cinco professoras que consideram ter liberdade, mas afirmam se restringir àquilo que é prescrito pela rede na execução de seu trabalho; e outro, relatado por quatro professoras que afirmam cumprir o que é estabelecido pela rede sem deixar de realizar o ensino que acreditam ser o mais adequado aos alunos em sua sala de aula.

Nas situações profissionais, os docentes constroem conhecimentos e, ao mesmo tempo, aprendem a lidar com as regras da organização. Deste modo, as práticas profissionais construídas e realizadas no contexto de trabalho não são compostas apenas pelos conhecimentos específicos da profissão docente, mas também envolve em boa parte uma dimensão individual/biográfica do sujeito e sua forma de interpretar o contexto escolar e as regras de funcionamento do estabelecimento em que trabalham, uma forma de saber estar e saber ser dentro da profissão.

Os professores não evidenciam um saber-ser, porque não querem afirmar um saber próprio e colectivo que seja parte das lutas políticas e simbólicas educativas. E por isso não podem nem desejam tomar posição no debate político sobre a educação. Mas os professores sabem estar perante a política educativa, porque isso lhes garante a unidade na acção necessária para que em cada momento saibam escolher como se colocar perante a instituição para preservar o seu poder periférico: o que desprezar ou acalantar, em cada conjuntura, na interacção social. (CARIA, 2007 p.132)

O grupo das cinco professoras que acreditam que há autonomia para a realização do trabalho na escola é composto pelas professoras mais antigas

na instituição, que estão entre 6 e 9 anos trabalhando na escola, com exceção de Laura, que trabalha há 2 anos na escola. Algumas dessas professoras parecem ter incorporado a cultura da instituição, por revelarem em suas falas um modo de pensar e agir em consonância com aquilo que é valorizado pela instituição. Outras, embora não concordem com tudo o que é exigido pela instituição, descobriram modos de saber estar que permitem a permanência na escola. Talvez esse seja o segredo de tanto tempo de permanência numa instituição que é marcada por uma forte rotatividade de professores, como veremos mais adiante.

Tenho sim (autonomia), com certeza. A gente tem que seguir, lógico, a gente também não pode fazer só o que a gente quer, mas a gente tem que ter autonomia também. Mas a gente tem que seguir o que que mandam pra gente. O que a gente tem que desenvolver, o que a gente tem que fazer. Não é assim tudo solto. É, tem as regras. (Elisa)

Aqui, desde que nós estejamos com nosso planejamento em dia, com todas as nossas coisas em dia, a gente trabalha dentro da nossa sala como a gente quiser, da melhor forma que a gente achar que vai ser bom pra gente, que vai ser prazeroso. (...)Então assim, a gente tem essa autonomia de mexer, flexível mesmo, de mexer a sua aula como você quiser. Desde que você não fuja aos padrões. (Camila)

Os relatos das professoras mostram que a concepção de autonomia que possuem está atrelada ao cumprimento das regras e dos “padrões” da rede. Respeitar a “*relação de hierarquia*”, “*as regras*” e “*não fugir aos padrões*” marcam um exercício profissional que visa garantir o mínimo exigido pela instituição. Esses profissionais evidenciam em suas falas que agir conforme os pressupostos da rede, garantindo o mínimo exigido através do cumprimento estrito das regras, é uma forma de continuar trabalhando, apesar das dificuldades. Essa postura é o que Lantheaume (2012 p.375) reconhece como a renúncia ao ideal do ofício “aceitando as condições práticas nas quais trabalha, mas também, em muitos casos, “fazer como se” até a negação do problema”, uma estratégia dos docentes para “salvar as aparências”, “salvar a pele” e diminuir em parte o sofrimento e a angústia que vivem ao ter de submeter sua profissionalidade e limitar seus saberes a execuções cada vez mais técnicas de ensino na estrutura organizacional em que trabalham.

Entre os relatos longos, há um que simplesmente se reduz a dizer “*Eu tenho (autonomia), sim*”. Este relato de Roberta parece não querer

aprofundar, nem entrar muito no assunto. Muito desmotivada com o trabalho, esta docente respondeu muito brevemente a todas as questões, tendo descarregado sua indignação apenas quando questionada sobre a motivação e expectativas profissionais.

Hoje eu confesso que não to satisfeita (com a profissão). Se eu tiver a oportunidade de encontrar uma outra coisa, eu acho que eu vou. Eu acho que é por causa dessa desvalorização do professor, muito trabalho, um excesso, e tem mais a questão do desestímulo, a questão dos pais. Eu acho que a gente tá tendo mais responsabilidade. Hoje em dia a gente não pode falar nada, porque tudo é bullying, tudo é processo pra gente. Então assim, isso tem me desestimulado bastante.

A entrevistada Roberta que só se tornou mais falante quando o assunto recaiu sobre as dificuldades no trabalho. Sua desmotivação e sobrecarga de trabalho parecem provocar sua vontade de deixar a profissão. Essa entrevista revelou sua intenção de expor seu sofrimento e suas expectativas, bastante negativas, com relação à profissão docente. Esse fato nos leva a confirmar a afirmação de Penna (2011 p.88) sobre a realização de entrevistas:

As perguntas provocam efeitos nos entrevistados, o que se torna patente quando o sujeito interrogado aproveita uma pergunta que lhe foi feita para responder outra coisa, que ele estava com vontade de declarar, ou mesmo nos silêncios e omissões sobre determinado assunto e que acabam muitas vezes por vir à tona quando por fim foi possível o estabelecimento de vínculo de confiança.

Laura, outra professora pertencente a esse grupo, acredita ter bastante autonomia, mas parece não ter muita consciência do que seria o exercício da autonomia, relacionando-a a poder organizar a disposição das carteiras na sala, ou mesmo dar aula fora da sala de aula, o que entendo como uma concepção bastante limitada do que é a autonomia docente.

Os relatos das cinco professoras nos remetem a uma suposta liberdade de atuação das docentes, uma “pseudo-liberdade”, que mais parecem um mecanismo de defesa desenvolvido por elas, perverso e prejudicial à profissionalidade docente, mas que dá conta de manter as suas posições dentro da instituição e garantir a permanência no trabalho.

Assim, tem coisas que a gente tem que reivindicar, dá vontade de falar mesmo porque a gente já sabe que não vai funcionar, mas aí a gente pensa duas vezes e fica caladinha, porque é melhor.(Camila)

A autonomia aparente concedida aos docentes pode ser considerada uma estratégia de “anti-profissionalidade docente”, pois na medida em que as professoras se rendem às prescrições do sistema de ensino, que controlam a prática docente na escola, elas tendem a substituir a legitimidade dos saberes construídos, que fundamentam suas ações, dificultando a emergência dos conhecimentos/saberes profissionais, prejudicando o desenvolvimento profissional no contexto de trabalho. (ROLDÃO, 2005)

O corpo de conhecimentos específicos da profissão docente, somado aos conhecimentos práticos construídos pelos professores em suas situações de trabalho têm papel central no funcionamento da escola, visto a capacidade dos professores de decifrar situações e saber decidir, avaliar e regular o que é mais adequado aos alunos no processo de ensino aprendizagem.

No entanto, como mostra o relato de Camila, o sistema de ensino comprado pela escola possui uma racionalidade técnica de prescrição para o trabalho das professoras, que faz com que estas, na tentativa de manter o posto de trabalho, acabem por não valorizar o poder imbuído no exercício da autonomia docente e nos seus respectivos saberes acumulados para o exercício da docência. Certamente, as prescrições advindas da rede têm implicações na profissionalidade docente uma vez que são

(...) modalidades de acção que limitam a eficácia da formação na medida em que, reduzindo tendencialmente o papel do professor ao de um técnico, ignoram a vertente “artística”, inquiridora e reflexiva da sua intervenção, em situações reais marcadas pela complexidade, pela incerteza e pela singularidade. (CANÁRIO, 2001 p.33)

Essas professoras parecem, apesar das dificuldades para realizar o trabalho docente, contentar-se em realizar apenas o que não irá abalar ou ferir a ideologia educacional da rede. Desse modo, as docentes tendem a não legitimar ou justificar aquilo que dá certo em suas aulas para o grupo de professores com medo de parecer estar interferindo no modo de organização da instituição, revelando assim um indicador da não profissionalidade docente e da proletarização da docência por meio da submissão e execução técnica, cada vez mais constantes no trabalho dessas professoras.

A liberdade, lida como livre arbítrio, exercida no espaço fechado da solidão da “sua” aula, a não se modificar, mantê-los-á reféns de um estatuto que os subalterniza, que proletariza a sua acção, que os empurra cada vez mais para papéis de *funcionários* e os distancia mais e mais do estatuto de *profissionais*. (ROLDÃO p.112)

Apesar de acreditarem estar “livres” para fazer o que quiserem, numa “pseudo-autonomia”, as professoras estão sendo reguladas o todo tempo pelo manual do professor e por uma série de outros dispositivos de controle já mencionados. Porém, nem todas as docentes conseguem perceber o controle existente. Sobre isso, Lessard (2006) apresenta uma concepção bastante elucidativa para concebermos a autonomia conforme descrita pelas entrevistadas ao afirmar a necessidade de ultrapassarmos a oposição tradicional entre a autonomia e o controle, para percebermos que “os novos contextos de produção se caracterizam ao mesmo tempo por mais autonomia e mais controle” (p.145). Analisando a regulação múltipla e a autonomia profissional dos professores do Quebec e do Canadá, o autor traz a noção de “paradigma da dominação suave”, que seria caracterizado pelo aliciamento da subjetividade dos trabalhadores (ao invés da sujeição estrita a um padrão de conduta), “através de um controle maior da lealdade e do compromisso, por uma tensão maior entre concorrência e cooperação e por um efeito de coação sem violência explícita” (LESSARD, p.146). Assim, num modelo de “neo-regulação”, a organização impõe novos modos de convergência e de coerência das práticas. Imbuídos do compromisso de alcançar as metas postas pelo sistema de ensino e pela instituição em que atuam, os docentes acabam por coagir seus próprios saberes e sua própria profissionalidade docente para dar conta, pelo menos, do mínimo exigido pela rede, garantindo sua sobrevivência nela.

Nesse sentido, não estaríamos mais na era do ator estrategista, elemento central do sistema organizacional e capaz de tirar vantagem de todas as situações, mas na do ator coagido, dominado por um sistema organizacional cujos recursos retóricos e instrumentais (ameaças, sanções, recompensas) são tais que os atores, apesar das mensagens descentralizadas fundadas na autonomia e na iniciativa, concentram-se em práticas homogêneas e coerentes com os objetivos e interesses da organização. (LESSARD, 2006 p.146).

Os relatos das professoras revelaram um modo de submissão à ideologia educacional da rede e um afastamento diante das adversidades do exercício profissional e do ambiente de ensino. No entanto, há um outro grupo composto de quatro professoras que lutam contra o vazio deixado pela gestão que vê o professor como técnico dentro da instituição. São professoras que desenvolvem adaptações para exercer e desenvolver sua

profissionalidade, uma espécie de ajustamento astucioso, aquilo que Lessard (2006 p. 121-122) considera ser uma capacidade de “adaptar a regra, de a contornar, de a relativizar, de usar de astúcia, de produzir uma regra alternativa, quer dizer, negociar as situações e as normas numa intenção pragmática, permitindo durar na profissão, dosando o prazer e o interesse.”.

Eu vou ser sincera pra você, é bem pouca (autonomia). Bem pouca. Mas na minha sala não. Na minha sala eu tenho um ritmo forte aqui, mas sem passar pela autorização de ninguém, mas também sem ferir ninguém. Eu aqui eu sou uma funcionária, eu sou uma empregada, então eu tenho que seguir o método escolar. Mas que eu acho que a turma na minha sala é minha e que quem tem que mexer os pauzinhos sou eu, de fato. Disso eu não abro mão não. (Carla)

Carla, como é possível perceber no conjunto dos relatos já apresentados, não abre mão de fazer o seu trabalho bem feito - “*Então se eu to aqui, eu vou fazer o meu melhor. Eu vou fazer o meu impossível*”. E, desse modo, revela uma profissionalidade que se utiliza de uma inteligência prática, aquilo que Lessard (2009) chama de astúcia, para dar conta das situações espinhosas e fazer face às inesperadas situações e dificuldades do trabalho de ensino-aprendizagem. Assim, tendo como o objetivo principal do seu trabalho a aprendizagem do aluno, a professora Carla admite que, em sua aula, “*mexe os pauzinhos*”, transgredindo as prescrições e as regras da rede que se diz socioconstrutivista, tendo no sucesso educativo (como vimos no capítulo 4) uma forma de suportar a situação de subordinação, embora considere o risco de ser julgada pelo trabalho que faz, visto os mecanismos didáticos impostos pela rede não serem condizentes com a corrente pedagógica que pregam e com os objetivos estipulados pela instituição.

O processo de trabalho só funciona se os trabalhadores fizerem beneficiar a organização de trabalho com a sua inteligência individual e coletiva. Este exercício da inteligência no trabalho só é possível não apenas à margem do cumprimento estrito dos procedimentos prescritos, mas a partir de uma atitude de infração às normas estabelecidas. (CANÁRIO, 2001 p. 39)

A entrevistada Carla, apesar de bastante desestimulada com a profissão, tanto pela desvalorização, quanto pelo excesso de atribuições, demonstra nos seus relatos o que Lantheaume (2012 p.379) reconhece como uma “força moral fundada no sentimento de utilidade social e de fazer um bom trabalho”, uma força que, segundo a autora, nunca se estabelece definitivamente, mas está sempre sendo confrontada com a situação de ensino. Apesar de sua fragilidade para manter-se, essa força moral é parte

constitutiva da profissionalidade docente, na medida em que os sucessos são incorporados às práticas dos docentes como novos saberes construídos e novas formas de lidar com as situações de ensino.

Ao discorrer sobre algumas formas de resistência à prescrição e à tentativa de tecnicização do ofício docente, diante das crescentes demandas dirigidas a eles, Lantheaume (2012 p. 377) afirma que “adaptar a regra, modificá-la, relativizá-la, reinterpretá-la, criar outras regras, negociar as situações e as normas em uma perspectiva pragmática, eis uma das principais saídas dos professores perante as provas do trabalho”.

Eu tenho autonomia, mas eu acho assim, eu penso o seguinte, eu acho que o trabalho em rede é muito complicado. O trabalho em rede é muito complicado porque as coisas são muito engessadas, você tem que fazer igualzinho. Isso te deixa engessada, atrapalha. Por um lado, administrativamente, eu acho que é bom. Aqui eu acho que é organizado. (...) Tudo igualzinho. Eu acho que é bem organizado. Eu acho que a parte burocrática. É bom, nisso. Mas a parte de pedagogia não, por isso que eu faço, mas faço do meu jeito. Também não vou deixar tudo assim de qualquer maneira. Eu respeito e tudo. Faço tudo que mandam, mas do meu trabalho eu é que sei. (Júlia)

Júlia é uma professora que, formada em jornalismo, decidiu abandonar a área para se dedicar à docência. Esta professora, por ter entrado na profissão tardiamente (com quase 40 anos), por ter ficado muito tempo dando aulas particulares e por ser “descriminada” pelas outras professoras por possuir carro e morar em um bairro central da zona norte, tenta lutar contra o sentimento de desqualificação e provar sua profissionalidade através de constante ajustamento de suas práticas.

Quando eu entrei aqui eu escutei várias gracinhas. Que eu era muito metida, porque a minha seriedade, de repente, gera uma arrogância. Eu não sou aquela pessoa extrovertida que fala com todo mundo, nada disso. Aí, tipo assim, logo que cheguei aqui, “Ah, é arrogante”, “Não se mistura”, e isso não tem nada a ver. Aí vou ser bastante sincera com você, “Ah, tem carro, ela é riquinha, metidinha”. (...) Aí já escutei assim, “Ah, não tem experiência, ficou 4 anos fora da sala de aula”. Escutei esse tipo de gracinha. Falaram isso, que eu não tenho experiência. Tá e daí, o que isso difere eu de você? Não diz nada. Isso não vai fazer nenhuma diferença. Vai fazer diferença se você tá trabalhando legal ou não tá. Se eu entro num lugar e a regra é essa, eu vou respeitar a regra e tentar dar o meu melhor, pronto e acabou. (Júlia)

O relato de Júlia nos ajuda a elucidar certa insegurança por parte de algumas professoras que fazem um trabalho diferenciado e que não abrem

mão de sua autonomia, pois estas vivem a insegurança de estarem sendo ameaçadas e mesmo desqualificadas pelo grupo, seja pelo sucesso que alcançam, como no caso de Carla, seja pelas tentativas para potencializar o ensino dos educandos, como no caso de Júlia.

Paula é outra professora que também procura assegurar sua autonomia, com mais de 20 anos de carreira e há quatro anos na escola, afirma

Tenho. Ninguém me perturba. E a minha postura não deixa mesmo desbloquear a minha autonomia. Eu sou meio o que eu quero, nessa parte eu sou. Porque é aquela história, quando eu entrei, eu coloquei, eu sou assim. Eu fico aqui interagindo com o grupo, interagindo com os colegas, porém eu gosto muito que não digam não pro que eu to fazendo. Por isso que eu faço o meu planejamento, eu não dou nada que não esteja no planejamento, mas faço do meu jeito. O que eu acredito. Então, se a minha supervisora olhou o meu caderno de planejamento, ela sabe o que eu vou dar. (...) Eu sempre jogo alguma coisa. Então, se não olhou, não adianta reclamar depois, porque estava lá no meu caderno. Agora eu falei na semana passada: “Nossa, fiz duas semanas de plano e meu caderno não foi olhado”, “Ah, mas eu não tive tempo”, “Beleza, mas então também não pode reclamar”. Pode reclamar? A minha parte eu faço. Você tá entendendo? Mas cada um tem que fazer a sua. Mas ninguém me perturba não, ninguém me perturba.

Paula deixa claro que faz o que é estipulado pela rede, no entanto, não abre mão de sua profissionalidade. Ela “faz do seu jeito”, registra e reconhecendo que o que faz não é revisto pela coordenadora na função que lhe compete, não admite que lhe cobrem pelos resultados.

A ação do professor pode, como mostramos nos relatos, ser realizada sem a necessidade do abandono completo de suas concepções de ofício e de sua ética. O professor guarda em sua sala de aula uma autonomia que pode ser preservada, ou não, dependendo de como reconhece sua profissionalidade e sua capacidade de fazer o trabalho. Saber o que está fazendo é uma das grandes receitas para respaldar a autonomia do professor e isso exige que ele tenha uma profissionalidade na qual se reconheça como profissional dotado de conhecimentos específicos e de um compromisso profissional, ético e moral com o ensino que lhe permita construir sentido para o ofício docente e para sua própria “dignidade social e simbólica”, definida como o “sentimento de exercer um ofício que tem valor e é útil à sociedade, pela consciência de se inscrever em uma história e de participar dela, de ser reconhecido como

qualificado e competente, de possuir a autonomia, exigida pela responsabilidade” (LANTHEAUME, 2012 p.371).

As professoras entrevistadas, que não abrem mão da autonomia, mostraram uma “plasticidade” no seu modo de estar na instituição que não somente permite a sobrevivência na instituição, como a afirmação de uma profissionalidade docente em processo constante de desenvolvimento pelos compromissos e significados atribuídos por estas professoras ao trabalho que desenvolvem.

Completando o quadro de entrevistadas que revelaram possuir autonomia e fazê-la “acontecer” dentro de sua sala de aula, apresento a seguir o relato de Vera:

Eu tenho autonomia, sabe por que? Porque por mais que venha tudo pronto, você tem a sua autonomia. O professor, quando ele está dentro da sala de aula, ele é o dono daquela sala. Então assim, por mais que você diga “Olha, hoje você vai dar soma”, “Ah tá. Tem que dar adição”, mas como aquilo vai ser dado, aí é o meu jeito. Aí vai ser com as minhas características e isso não vai tá no manual. Então essa coisa de “Ah, tá na pauta”, isso não me preocupa, porque quem vai fazer? Não sou eu (bate no peito)? Quem tá fazendo? A responsabilidade é de quem? Eu sei o que eu faço, então isso não me preocupa. (Vera)

Embora a professora Vera revele uma forma de ensinar que não está completamente envolvida com o aprendizado dos alunos, como revelou em outras partes de sua entrevista, ela apresenta um relato bastante convincente no que se refere ao exercício da autonomia. Porém, a postura da entrevistada pareceu-me a de tentar não admitir que realiza essencialmente o que prescreve a rede, mais do que propriamente mostrar uma forma de compromisso particular no trabalho com o ensino. Esta professora é bastante performática ao fazer esse relato, se mexendo na cadeira e gesticulando bastante. Este fato, somado a todas as informações prestadas durante a entrevista, fizeram-me inferir uma tentativa da docente de ocultar algumas informações, ou mesmo intimidar com uma postura mais agressiva diante das questões feitas.

A própria estruturação da organização escolar em rede, com seu sistema de ensino prescrevendo o trabalho dos professores, parece não estar comprometido com o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes, diante da inculcação de rotinas descontextualizadas das dinâmicas do público

e das necessidades originárias da favela. Sendo assim, com pouco espaço para exercerem sua autonomia, os professores não têm nenhum ou pouco controle sobre a situação pedagógica onde são privilegiadas práticas marcadas pelo individualismo e ausência de parcerias entre os docentes que poderiam dar maior organicidade ao trabalho, em termos de relacionamento, organização e realização profissional.

Em suma, podemos dizer que metade do corpo docente entrevistado nesta unidade escolar parece realizar o trabalho como “equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam”, realizando a atividade de ensino sem comprometer-se com a aprendizagem dos alunos e seu próprio desenvolvimento profissional (TARDIF, 2005 p.27).

A grande indústria de materiais educativos e curriculares ganha terreno acrescido na economia global, gerando a desqualificação do saber e da capacidade decisória do professor, face a materiais prontos a usar e sofisticados até ao mínimo detalhe que transformam o professor num executante automático (e porventura até dispensável) que está cada vez mais distante de um exercício de natureza profissional. (ROLDÃO, 2001 p.13)

Através da análise dos relatos das professoras ficou evidente, por parte de algumas docentes, certa falta de compromisso com um dos pilares da profissão docente que é o ensino através de um fazer autônomo e coerente com o contexto e com as necessidades dos alunos. Este têm sido objeto de alguns estudos, como já mencionado, que consideram que a entrada de sistemas de ensino na cena escolar, tanto como suporte pedagógico quanto como suporte de gestão para a equipe da escola, traz implicações à profissionalidade docente.

Alguns autores estão chamando atenção sobre a ironia de que enquanto se está “vendendo” aos professores e às escolas a ideia de que deveriam ser mais autônomos e responsáveis pelas próprias necessidades, ao mesmo tempo se está transmitindo a eles como devem ser seus resultados e como devem abordar as prioridades nacionais para melhorar a competência internacional. Supõe-se que os professores estão tendo mais autonomia escolar precisamente no mesmo momento em que os parâmetros com que se espera que trabalhem, e mediante os quais serão avaliados, estão cada vez mais severos e limitados. (MARCELO, 2009 p.115)

Infelizmente, o *marketing* produzido pelos sistemas de ensino que buscam uma atuação performática dos docentes dificulta ainda mais o processo de profissionalização docente, visto haver uma retração de alguns docentes, como mostram os relatos, diante do fato de serem desafiados por

grandes redes de suportes didático-pedagógicos que vendem a imagem da eficácia e da qualidade de ensino.

De fato, a visão do professor como profissional está longe de ser, como atrás se referiu, um dado adquirido no estado actual dos sistemas e das sociedades. Bem pelo contrario, diversas ambiguidades relativas à função, ao saber, ao poder de quem ensina remetem para uma situação bem mais próxima da que Giméno Sacristán designa por semiprofissionalidade (1994). Por outro lado, mecanismos de produção de conhecimento e de controlo curricular de vários tipos convergem no sentido de um esvaziamento da autonomia do professor e da construção do seu próprio saber. (ROLDÃO, 2001 p.12)

De fato, é importante que não só os professores, como também os sistemas de ensino que têm penetrado nas instituições escolares, reconheçam o papel crucial dos professores para mudar e melhorar tanto a instituição escolar quanto o próprio fenômeno educativo. Concordo com Morgado (2011 p.808), ao afirmar que

Para que isso aconteça é necessário que os professores deixem de se limitar a cumprir aquilo que lhes é prescrito, se empenhem numa contínua renovação e (re)valorização científica e pedagógica e se assumam como profissionais autônomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham.

Com efeito, a relação que o sistema de ensino adotado pela rede estabeleceu com os professores têm gerado um grande desconforto expresso em desinteresse em termos de exercício da autonomia e desenvolvimento da profissionalidade e desmotivação como mostrarei no subitem seguinte.

5.2

A sobrecarga de trabalho e a desvalorização profissional: uma relação conflituosa com o sistema de ensino comprado pela rede

As crescentes atribuições à docência têm culminado em sobrecarga de trabalho, excesso de cobrança por resultados mensuráveis, perda da confiança do docente, sensação de incompetência, insatisfação e fadiga, representando sintomas daquilo que alguns autores (MORGADO, 2011; LAPO e BUENO, 2003; TARDIF, 2005) classificam como “mal estar docente”.

Nas últimas décadas, percebe-se o desenho de um novo perfil profissional, que deve assumir novas responsabilidades, sem que, contudo, signifique a valorização da atividade docente, mas a sobrecarga de atividades e o desvio de seus atributos mais específicos, relacionados ao ensino. (PENNA, 2011 p.30)

Compreendendo que o desenvolvimento profissional docente é “um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído” ao longo da carreira (GONÇALVES, 2009 p.23), me deterei agora a analisar como os professores estão se relacionando com a profissão no contexto da escola de rede em que trabalham.

Como indicado anteriormente, as questões relativas ao modo de organização da instituição, que têm conduzido a uma proletarização docente, têm acarretado um mal-estar nos professores pela dificuldade de exercerem sua autonomia, sentindo-se sufocados e limitados em termos de construção de práticas que promovam seu desenvolvimento profissional.

Essa proletarização imprime um efeito desqualificador ao trabalho docente, ao fazer integrar *curricula* de base condutista, originando uma separação entre as fases de concepção e execução – a elaboração dos *curricula* e dos programas fica a cargo de especialistas científicos, sob o controle estatal. O professor/educador concretiza pedagogicamente as orientações concebidas, o que enfatiza a tecnicização do seu trabalho, uma consequente perda de autonomia no processo de ensino e, outrossim, uma degradação do seu estatuto. (TORRES *et. al.*, 2002 p.3)

As professoras entrevistadas, com exceção de Elisa, Paula e Ana, apresentam algum tipo de insatisfação com o trabalho na instituição, por serem cobradas e exigidas constantemente, roubando seu tempo nos seus finais de semana, frequentemente, usado para o cumprimento de pendências escolares em detrimento do lazer.

Eu tenho 30 alunos, aí eu que tenho que digitar os 30 livros. É um projeto assim, nossa maravilhoso! Só que a escola, na minha concepção, tinha que organizar dentro do planejamento pra gente parar pra fazer esse projeto, só que isso não acontece. (...)Eu acho que a gente tinha que ter um espaço dentro pra planejar, porque a gente leva muito trabalho, no final de semana, pra casa. É uma loucura. Eu passo o domingo inteiro fazendo coisa de escola. (...) Tinha que ter um momento pra você ler, atualizar, fuxicar, mexer, pesquisar. O trabalho é excessivo e a gente ganha muito pouco. Então é essa questão que me desanima muito. Mas se não fosse isso. (Maria)

Cada ano que passa a gente só tem aumento de trabalho, de salário não tem. Porque, na verdade, a nossa profissão trabalha de 2ª a 2ª. Se você não parar e falar “Não, vou trabalhar de 2ª a 6ª e sábado e domingo é meu e feriado é meu”, se a gente não se policiar, a gente trabalha de 2ª a 2ª. (Roberta)

Os relatos mostram reivindicações e estratégias das professoras para darem conta dos afazeres, mas não deixam de mostrar o sentimento de estarem sendo sobrecarga. Assim como Maria, Júlia demonstra, no

depoimento abaixo, sentir falta de tempo para investir mais em si como profissional, de refletir sobre sua prática, diante da rotina pesada que a obriga, na maior parte do tempo, a trabalhar “no automático”.

A maioria é assim, você entra e oi, oi, sai e tchau. Eu acho que isso atrapalha, porque, na verdade, você não tem tempo pra refletir sobre a sua prática. É tudo no automático, tudo no automático, tudo no automático. Eu acho assim, eu acho que as escolas deveriam repensar isso. Ter um horário pro planejamento e não só pro planejamento, porque você quer fazer anotações, você quer pensar no seu aluno, fazer o melhor pra ele. (...) Aí você toma, por exemplo, o meu marido “Ah, quê? É muito trabalho que você leva pra casa”. É muito, é muito, gente, você não tem noção, não. É tipo assim, o sábado inteiro fazendo coisa de escola e domingo eu descanso. Saio sábado à noite e domingo descanso. Meu marido, às vezes, diz assim, “Ah, já desisti”. (Júlia)

As professoras, como mostram alguns relatos acima, se sentem insatisfeitas ao não conseguirem dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional. Essas exigências, que nem sempre conseguem cumprir como desejam, são sentidas mediante a percepção de que as coisas na escola não estão indo bem, de que por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela rede, a ponto de se desqualificarem por conta das dificuldades de dar conta da grande demanda de tarefas, deixando de investir em seu desenvolvimento profissional, sua profissionalidade, e sentindo-se cada vez mais limitadas em suas possibilidades de atuação profissional.

De fato, a profissionalidade revelada num esforço de aprimoramento dos docentes, com base nos conhecimentos adquiridos no processo inicial de profissionalização expressa um instrumento de defesa contra o normativismo através da criação de conhecimentos específicos partilhados entre os docentes e de uma autoimagem profissional do grupo docente. (TORRES *et. al.*, 2002). No entanto, assoberbadas com tantas tarefas e prazos a serem cumpridos, poderia inferir que essas docentes vivem numa relação paradoxal, na qual coexistem dois mecanismos opostos, a profissionalização versus a proletarianização. Essa questão é entendida por Nóvoa (1992 p.23 apud. TORRES *et. al.*, 2002 p.4) quando assinala:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarianização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a

separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral.

Diante da grande demanda, as professoras sentem-se culpadas por não darem conta do trabalho e reclamam o apoio institucional, como relata Carla.

Tudo, a culpa vem na gente. Mas é muito fácil botar a culpa no professor. Só que são 30 alunos, você é uma só, a matéria é bastante. Aí você fala, “Ah, mas é desde quando inventaram as escolas”, tudo bem, mas pra mim é difícil. Agora a realidade é outra, você dá duas, três disciplinas num dia só. E criança é criança, ela fica meio perdida, às vezes. Então o que que falta é auxílio, um pouco mais de auxílio. Pra deixar de sempre botar a culpa na gente. Não que aqui não tenha, até porque eu não tive muito problema ainda, mas falta alguma coisa assim, mais apoio. Então assim, falta de auxílio? Falta. É muito fácil colocar a culpa nos outros, muito fácil. (Carla)

Camila trabalha em duas unidades da rede e é uma professora que prefere não reclamar das circunstâncias de trabalho. Ela pareceu-me estar contornando as situações de dificuldade por estar próxima à aposentadoria. Embora Camila esteja vivendo aquilo que Gonçalves (2009 p.26) denomina a fase da serenidade (entre 15 e 22 anos de carreira), “caracterizada por um “distanciamento afetivo” e por uma capacidade de reflexão e ponderação determinadas tanto por um processo de “reinteriorização” como da experiência”, ela não nega que, em certos momentos, sente angústia por não conseguir realizar algumas atividades sozinha por necessidade de familiaridade com a informática e as ferramentas do portal da escola.

Algumas coisas, às vezes, me incomodam, como, por exemplo, o portal. É muita coisa pra gente desenvolver. Mas é um trabalho muito prazeroso quando a gente consegue fazer. Nós fizemos um mercadinho que foi bem complicado de fazer e aí a (coordenadora operacional) chamou lá a diretora do portal e ela fez tudo comigo na boa. Mas antes disso foi um sufoco, eu tentei várias vezes e aí aquilo me deu uma angústia. (Camila)

Em projetos e trabalhos com maiores proporções em termos de envolvimento e divulgação entre as redes, Camila sente-se angustiada por não conseguir dar conta sozinha das propostas, sentimento que parece pôr em jogo uma série de conhecimentos acumulados. A professora, juntamente com Elisa e Paula, é uma das poucas que possuem dificuldades em operar os

projetos por não terem muita familiaridade com as tecnologias envolvidas na utilização do portal.

Antes não tinha essa cobrança com a internet. Lá (na outra escola em que trabalhava fora da rede) não tinha. A internet deles era só a prova, mas de resto não. Aqui esse negócio de portal é o que pega a gente. Quando eu não consigo, eu falo logo. (...)Eu, quando eu cheguei, eu engatinhava, nunca fui muito ligada (em informática). (Paula)

Camila revela que, apesar de estar contornando as situações mais problemáticas, dando “jeitinhos” e fazendo estritamente o que é cobrado pela rede, anda desmotivada com o que vê na profissão.

Sinceramente, hoje em dia eu não to satisfeita com o que eu vejo aí não, não mais. Assim, eu amo o que eu faço, Eu faço com o maior carinho e com a maior dedicação, mas eu já fui mais apaixonada (pela profissão). E eu acho que de tanto ver a desvalorização e a falta de respeito, falta de cuidado com a profissão e colegas nossos que não tentam melhorar, isso acaba desanimando um pouco.

Reconhecendo que a organização da escola, assim como a profissão, são os grandes geradores da insatisfação com o magistério, visto “esta organização influir diretamente no desempenho e no grau de satisfação do professor com o trabalho docente.” (LAPO e BUENO, 2003 p.77), trago o relato da professora Vera, que reclama das condições de trabalho atuais, ao afirmar que o professor se tornou “quase um Deus”, porém sem a possibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, tomado pelo excesso de burocracia e pela falta de apoio e de reconhecimento do trabalho. O fato de calcular tudo o que fará tem contribuído para a desmotivação e insatisfação com o trabalho e com a profissão.

Em termos profissionais, eu acho, antes o professor ele era mais respeitado, mais valorizado. Eu acho que agora o que acontece é que o professor anda de um lado, a família anda de outro e o professor anda resgatando aquilo, porque o governo anda de outro e a culpa acaba sendo sempre da educação. (...)O professor, hoje em dia, ele tem uma posição que ele não pode nada. Ele tá quase um Deus. Tudo dele é julgado, ele não pode errar, ele não pode falar qualquer coisa. Ele tem que escolher como ele vai falar, onde ele está, como ele está, como ele vai se vestir, como ele não vai vestir, tudo influencia e tudo também é motivo pra essa quantidade de leis, de colocar você numa enrascada. Então, a gente sempre trabalha pensando se aquela ação vai levar um processo. (Vera)

Vera, que possui mais de 20 anos de carreira no magistério, reclama das condições da profissão, mas diz estar satisfeita com a instituição e

pretende se aposentar nela. Aliás, a vontade de se aposentar está presente no relato das quatro professoras que estão perto de completar o tempo para a aposentadoria.

Vera, Camila, Elisa e Paula compõem o grupo de professoras que fazem relatos serenos quanto às dificuldades, relações no trabalho e sobre a autonomia. Elas parecem não quererem desgastar-se nesta fase final da carreira, já que todas têm a intenção de se aposentar ainda lá. O relato de Elisa, de todos, parece o que melhor expressa a satisfação com a profissão e a vontade de não se desgastar com o sistema da escola, “*cumprindo tudo que mandam*” até se aposentar.

Eu acho que, se não fosse professora, não sei o que seria. Estou muito satisfeita.(...) Mas, eu acho também que eu não tenho mais esse pique como eu tinha antigamente, aquela disposição e tal, eu não tenho mais.(...) Eu já to no final de carreira já. Eu já podia estar aposentada. Eu vou te dizer, mas eu deixei de contribuir muitos anos. Então, hoje, quando a cabeça não pensa, o corpo padece. Então, hoje eu já poderia estar aposentada e não estou. Já podia tá aí fora. Porque a gente também vai cansando muito. Cansando demais, você trabalha tanto, tanto, tanto e a gente, é o que eu falei no início pra você, a gente precisa se reciclar e eu parei, eu parei e tudo isso a gente precisa e eu estacionei. Porque eu já trabalhei muito e também já tive que parar por problemas pessoais e aí a gente vai cansando. Sinceramente, eu acho que eu já podia dar a vez pra outro. Eu to aqui, eu cumpro tudo o que mandam. Cumpro com as minhas obrigações, não deixo de cumprir não, mas já tá chegando a hora de fazer outras coisas, aproveitar mais a vida.

Além das professoras citadas Ana também parece estar satisfeita com a profissão. Em diversas passagens de sua entrevista ela entende que estar numa escola da rede, de “*renome*”, como fala mais de uma vez em sua entrevista, representa seu auge na profissão. Sobre a satisfação com a profissão, diz:

Sei que o trabalho é árduo, eu sei que é muita coisa, mas como eu falei pra você anteriormente, eu escolhi isso pra mim. Eu estou satisfeita com a profissão que eu tenho, com todas as dificuldades que eu passo dentro dela, eu to satisfeita, eu escolhi. Mas assim, às vezes, me bate assim a valorização do professor, isso sim. Porque é muito taxado com palavras pejorativas. O professor é isso, comparação de outras profissões com o professor, que, na verdade, todas elas pra chegarem onde chegaram depende do professor.

O relato de Ana parece estar carregado pelo peso da escolha, como escolheu ser professora parece não se sentir à vontade para reclamar daquilo que não lhe satisfaz. Ana ainda prossegue em seu relato afirmando,

paradoxalmente, estar satisfeita salarialmente, apesar de achar que é pouco para o trabalho que realiza, o que não deixa de ser uma contradição.

É muito corrido? É, mas fui eu que escolhi. Porque professor, na verdade, a remuneração é um pouco abaixo do que o merecido. Mas não é por causa disso que eu vou questionar que a educação no Brasil tá defasada, paga pouco, então, eu que busco a melhor forma pra eu poder me dar, dar um suporte pra minha família também e trabalho o dia inteiro. O salário não é baixo. Eu acho que pelo que eu faço, tudo com excelência, com amor, financeiramente eu mereceria mais do que uma outra pessoa que faz bem menos que eu, mas tudo é questão de amor. Se eu tenho amor, mesmo eu ganhando menos do que aquela pessoa, eu vou continuar, porque eu to gostando. Ou pode ser também que eu esteja acomodada com aquela importância.

Ana é uma das professoras mais antigas na escola, com apenas quatro anos na instituição, e parece satisfeita com a instituição pelo *status* que acredita terem os professores que conseguem ingressar na grande rede de escolas privadas. Aponta com orgulho sua posição no processo seletivo da rede quando procurava emprego.

Distribui vários currículos. E essa escola me chamou numa seleção de mais de 100 professores e foi fazendo a repescagem. E eu fiquei entre as cinco pra ser chamada. Fiz, só em (matriz da rede de escolas), eu fiz três entrevistas lá. Uma escrita, uma de perfil, de conversa, uma pra lecionar, dar uma aula, e outra pra ter uma conversa com a (diretora da unidade em que trabalha atualmente), que foi quando ela gostou do meu perfil e aí eu fiquei e to aqui já há 4 anos.

Enquanto essas docentes mostram-se satisfeitas, ou pelo menos conformam-se com a situação profissional, seja por carregar o peso de sua escolha, como Ana, ou por estar no final de carreira, como as professoras Vera, Camila, Paula e Elisa, há também as professoras que, em fases variadas da carreira, amadurecem o desejo de abandonar a profissão docente e, mais propriamente, a sala de aula.

Essas professoras, como mostrarei mais adiante, se sentem frustradas com a profissão e com a instituição. Porém, antes de me deter em analisar o que levou essas professoras a adotar essa postura, apresentarei a história de Júlia que, tendo trocado o jornalismo pela docência, grande desejo profissional desde ainda criança - vetado pelas tias que a criaram -, formou-se em 2009 e desde então vêm buscando construir seu espaço na docência. Após se formar, trabalhar em uma escola por um ano e depois ficar quase 2

anos dando aulas particulares, Júlia afirma, sobre o processo de seleção e ingresso na rede:

Aí eu botei na minha cabeça, eu vou voltar pra sala de aula, mas escutava muito não.(...) Eu não queria nem saber quanto eu ia ganhar, porque eu tinha que começar por algum lugar. (...) Aí eu fiz entrevista com a (diretora da unidade) e aí eu fui, contei essa história toda, que eu tava fora da sala de aula há quase 3 anos e tal, mas que eu tinha trabalhado com crianças com distúrbio de aprendizagem. (...) Isso foi, acho que foi 14h a entrevista, aí eu fui embora pra casa. Quando foi 17h, a menina ligou pra mim e falou “Oh, você passou e agora é só você ligar pra lá pra resolver os horários e não sei o que”. Aí todo mundo achou, você tá louca. Mas aí eu vim e to aqui.

O trabalho na unidade da rede foi uma oportunidade de Júlia voltar a lecionar em escolas, porém ao perguntar se ela está satisfeita com a profissão, ela relata que tem um objetivo maior que é ficar na instituição que lhe abriu as portas por determinado tempo, até traçar outros planos, visto ter sido chamada a assumir no município uma turma de educação infantil, um ano após ter ingressado nessa escola.

Embora, às vezes, sinta-se um pouco desmotivada pelo excesso de cobranças e pela dificuldade de realizar o trabalho que acredita ser o melhor para os alunos, Júlia gosta da docência, apesar de, às vezes, achar que está “meio doida”. Ela parece ilustrar o que Gonçalves (2009 p.25-26) chama do encantamento pelo início profissional, “o entusiasmo pela “descoberta” de um mundo profissional ainda bastante idealizado”. Na entrevista, parece imbuída de um compromisso de fazer com que os alunos aprendam o que ensina, sejam os melhores e tenham sucesso na escolarização.

A conclusão, tem até uma tia que sempre fala “com duas faculdades, pós-graduação e ganhando R\$800, tá maluca, tá doida”. Aí conclusão, às vezes eu acho que to doida mesmo, mas é uma cachaça, você não consegue sair. Também eu gosto. (Júlia)

Enquanto Júlia apresenta insatisfação com o baixo salário, embora demonstre satisfação pela profissão que abraçou, Roberta, Carla e Laura são professoras que estão bastante insatisfeitas com a profissão e com a instituição e têm vontade de deixar o ofício.

Roberta, que possui cerca de 18 anos de carreira, é uma professora que aproveita nossa entrevista para criticar tanto a profissão como a instituição. A professora revela sua indignação com a instituição em que trabalha, mostrando, em seu relato, uma saturação.

Eu me sinto muito sufocada em alguns momentos. Só que eu acho que é o que a gente conversa muito aqui, eles deveriam estar dentro da sala de aula, às vezes, pra passar alguns tipos de atividades que eles mandam fazer, que é fora do comum. O nosso tempo é corrido. (...) Semana que a gente tem que postar alguma coisa lá é doidera. (...) Eles testam a nossa capacidade realmente. Essa semana foi semana de prova e era fazer, corrigir e entregar a nota, tudo no mesmo dia ou no dia seguinte. Então assim foi paulera. (Roberta)

Roberta revela achar muito difícil o trabalho com o portal, somado a isso reclama também das condições de trabalho na unidade da favela, que é inferior a das outras unidades, como outra em que trabalha. Para Roberta, a carência das tecnologias e suportes que possuem as outras unidades dificulta o alcance da qualidade no trabalho com o sistema de ensino.

A professora, aparentemente, enfrenta um mal-estar, tanto pela lógica de funcionamento da instituição, quanto pela infraestrutura da escola. Na entrevista assumiu, inicialmente, uma postura defensiva que foi quebrada quando percebeu que a pesquisa não estava a serviço da rede. Roberta mostrou que sua estratégia no trabalho parece ser uma espécie de inércia, um distanciamento do ambiente, restringindo o convívio com os alunos, colegas e diretores ao mínimo possível.

A professora afirma que, apesar do sofrimento ter se agravado com o tempo, muitas vezes tenta resistir por saber que a situação também é vivenciada por outros professores que conhece e que trabalham na rede.

Eu acho que o que ainda me mantém trabalhando é a minha força de vontade, porque eu já tive momentos de sumir e desistir. Mas assim, força de vontade mesmo e conhecimento e aí você conversa e pega a força do outro colega que tá na mesma situação que você, porque é difícil. (Roberta)

Embora a professora afirme estar renovando suas forças para continuar na profissão, seus planos são sair da sala de aula. Roberta afirma que gostaria de utilizar a sua pós-graduação em Gestão de Recursos Humanos para sair da sala de aula e do trabalho que considera estar cada vez mais regulado, sobrecarregado e difícil de aguentar.

Roberta mostra que a vontade de deixar a sala de aula está sendo manifestada em um distanciamento contínuo com o objeto de trabalho, reduzindo as relações no trabalho ao cumprimento estrito do solicitado, de acordo com o prescrito pelo sistema de ensino. Esta professora mostra aquilo que Lapo e Bueno (2003) reconhecem como uma crescente perda de vínculo

com a instituição, que caminha para um desligamento da função e possivelmente da profissão docente, mas que infelizmente não deixam de trazer implicações negativas tanto para a aprendizagem do aluno, quanto para o desenvolvimento dos professores enquanto grupo.

O trabalho, para que seja realizado satisfatoriamente e para que cumpra seu papel equilibrador, requer o estabelecimento de vínculos específicos com determinadas classes de objetos: instituições, pessoas, instrumentos, organizações. Esses vínculos são entendidos como o conjunto de relações que o professor estabelece com a escola e com o trabalho docente, e que depende da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos. Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (incluindo-se aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério. Assim, pode-se dizer que o abandono é consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ ou da profissão. (LAPO e BUENO, 2003 p.75)

A estrutura organizacional da rede é, em grande parte, a responsável pela grande insatisfação dos docentes e pela vontade de saírem da profissão. Mesmo quando não se referem a ela diretamente, as críticas apresentadas pelos docentes como desmotivadoras relacionam-se ao modo como a rede está organizada. Desse modo, o mal-estar vivido pelos docentes vem acompanhado de expectativas frustradas com a profissão e com a instituição. As relações não condizem com as representações que os professores tinham da profissão, o que afeta o grau de envolvimento com o trabalho e a própria realização profissional, fazendo com que os docentes tentem buscar alternativas em outros setores.

Laura é uma professora que está vivendo, no início da profissão, o que Tardif e Raymond (2000) caracterizam como “choque com a realidade”. Formada no curso normal, atuando há 2 anos na instituição, afirma que, mesmo durante seus estágios no curso normal, já não tinha certeza se gostaria de se dedicar profissionalmente ao magistério.

Na verdade, quando eu cheguei no 3º pro 4º período (do curso normal), eu já tava desanimada. Sinceramente, eu já tava desanimada. Porque eu fazia estágios e aí a gente já começa a observar os professores. No estágio a gente ganha muito nisso, na conversa com o professor. E aí conversava, eu sempre puxei muito pra saber como era e aí eles começaram a falar que era muito bom,

porque a gente gosta, a gente não tá aqui à toa, a gente gosta de lidar com a criança, de passar o ensinamento, mas elas também me passaram o lado obscuro que nem muitas pessoas sabem. Então eu fui desanimando. Então, eu já sabia. Quando eu terminei o meu normal, eu já sabia que não ia continuar.

Laura apresenta os conflitos que caracterizam a fase de exploração quando a inserção e familiarização/construção do trabalho e da profissionalidade docente poderão ser facilitadas ou dificultadas, entusiasmante ou decepcionante, sendo condicionadas em grande parte pelas limitações da instituição escolar (TARDIF e RAYMOND, 2000). Assim, na escola onde há grande insatisfação e desmotivação dos professores, pouca margem de autonomia, salário baixo e uma grande rotatividade de professores, Laura é bem crítica ao falar da desvalorização do professor, o que a levou a buscar a área da saúde na graduação. Contudo, afirma gostar da profissão e não conseguir ver-se enfermeira, apesar de estar no 4º período de enfermagem e já estar frequentando hospitais.

E: Eu terminei o normal, aí comecei a trabalhar na área de educação. É uma área muito boa. Só que eu, na minha visão, eu esperava outra coisa. Você vê na televisão que mostra, que não é uma classe muito, como é que fala? Qual é a palavrinha? A: uma classe valorizada? E: é não é valorizada e assim, quando a gente estuda pra gente ser o que a gente é, a gente sabe que tudo depende do professor. Qualquer profissão. Não existe uma profissão que não necessite de um professor. E a gente vê tanta desvalorização no salário, carga horária, tudo, os pais, são os alunos e cada dia assim, a gente fica lutando, lutando, mas você vê que não tá acontecendo. Aí me desmotivou demais. Me desmotivou, e aí eu tive que buscar, e o que fazer? (...) Aí eu optei por sair da área da educação e entrar na área de saúde. Eu to fazendo enfermagem, to no 4º período. Mas assim, só por isso, sabe? Porque eu até falo “Gente, eu to fazendo enfermagem, mas eu não sei se eu tenho coragem de largar”.

Certamente, “quando fatores estruturais não permitem a realização de metas pessoais, os indivíduos perdem a fé nas instituições que estruturam suas vidas cotidianas, como as escolas.” (LAPO e BUENO, 2003 p. 83). A professora Laura afirma, em seu relato, ter uma “quebra” de suas expectativas profissionais ao começar a trabalhar, no entanto, afirma quem mesmo tentando sair da profissão, não sabe se conseguirá se sentir tão bem na enfermagem quanto se sente na docência.

Eu não me sinto enfermeira. Eu gosto muito de ser professora. (...) Eu já to indo pro hospital, desde o 1º período. Porque agora eles tão fazendo assim, ou vai ou racha. Então eles já te mandam pro hospital no 1º período. Eu gosto muito de olhar. Adoro assistir a

cirurgia, gosto de sangue. É estranho, eu até gosto, não me sinto mal. Espero trabalhar com isso e viver disso, mas não nasci pra isso. Agora professora, por mais que eu esteja desmotivada, mas, às vezes, eu penso, cara, mas eu nasci pra isso. Eu me sinto bem sentada ali.

De certa forma, Laura mostra que a organização tem feito com que ela invista menos em sua profissionalidade por ver/compartilhar com outras professoras que não aconselhariam ninguém a ser professor, modos de lidar com a docência marcados pela saturação e desmotivação. Laura ainda demonstra prazer no trabalho e isso possivelmente afeta/incomoda outras professoras que, diante da desvalorização, sobrecarga de trabalho e diversidade de demandas do público da unidade escolar, preferem se alienar, destituindo seu trabalho de sentido e cumprindo apenas o que manda o sistema de ensino da rede, ao invés de desenvolver sua profissionalidade e buscar alternativas para pôr em prática a função de “ensinar e fazer aprender tudo a todos” (LÜDKE, 2012).

Segundo Bohoslavsky (1977), quando o indivíduo pensa em uma profissão, ele pensa em “algo que se relaciona com a realização pessoal, a felicidade, a alegria de viver, etc., como quer que isto seja entendido”, e quando o envolvimento com esse “algo” deixa de resultar na realização pessoal, a tendência será, certamente, diminuir o envolvimento, diminuir os esforços. (LAPO e BUENO, 2003 p.76)

Carla é outra professora que, em relação à profissão, afirma:

Eu venho um pouco triste sim. Porque, não sei se é certo ou não, mas eu faço a comparação de antes. Porque antes, a gente respeitava professor, o pai respeitava o professor. A sociedade respeitava os professores, o professor era um marco na história. Ninguém é nada sem o professor. Hoje em dia (balança a cabeça com sinal negativo). Agora como profissional to muito triste.

Carla, que possui curso normal, é formada em Letras (Português - Inglês) e possui pós-graduação em Gestão de Recursos Humanos. Insatisfeita com a profissão, afirma que, hoje em dia, não é necessário ter paixão para realizar um trabalho compromissado e bem feito. Procura manter o compromisso ético e moral com o ensino e os alunos da escola, apesar da sua vontade declarada de mudar de profissão.

E: Hoje o professor precisa é ter vontade, estrutura, paciência. Não digo nem assim, posso ser até meio, “Ah, tem que gostar muito do que faz?” (Balança a cabeça negativamente) A: não precisa? E: não precisa, sabe por quê? Porque assim, eu to enlouquecida pra mudar de área. Isso aqui não é mais pra mim, eu não to satisfeita financeiramente, estruturalmente, porque você é muito julgada o tempo todo. A culpa é sempre sua, não por isso, mas também. Nem

por isso, ninguém tem culpa, meus alunos não têm culpa de eu tá querendo trocar de profissão. Então se eu to aqui, eu vou fazer o meu melhor. Eu vou fazer o meu impossível. Tá com dificuldade? Eu vou pegar aonde for preciso. Já que eu to aqui. Agora que eu não to satisfeita, tchau. Agora você tem que ter muita estrutura, agora paixão? Isso já foi. Acho que antigamente, “Ai, a gente gosta muito de ser professora, eu gosto muito de ser professora”, eu gosto. Você pegar, é o que eu tava falando com você agora.

A professora Carla parece comprovar o que Marcelo (2009) afirma a respeito da motivação para a realização do trabalho docente. Segundo o autor, a motivação dos professores para ensinar está ligada à centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, ao procurar mecanismos para alcançar a aprendizagem do aluno. A profissionalidade docente certamente possui peso nesta forma de condução do trabalho, pois “contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores.” (MARCELO, 2009 p.114).

Desse modo, os alunos desempenham papel relevante na configuração da profissionalidade docente, na medida em que desafiam e mobilizam os conhecimentos profissionais dos professores, provocando a construção de saberes e aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento profissional docente. Comparando os docentes a artesãos, poderíamos dizer que “os professores trabalham sozinhos, aprendem sozinhos e desenvolvem a maior parte de sua satisfação profissional sozinhos ou através de suas interações com os alunos, em vez de com os companheiros” (MARCELO, 2009 p.124). Com poucos alunos em recuperação, neste seu primeiro ano na escola, Carla parece utilizar esse resultado positivo na avaliação dos alunos, pela prova unificada da rede, para manter a sua postura profissional de fazer um bom trabalho pedagógico.

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, são boas, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o corpo discente. (MARCELO, 2009 p.123)

Contudo, falando de sua vontade de sair da profissão, Carla reforça que, embora faça planos para sair e que só esteja esperando a oportunidade de buscar ou aparecer uma coisa melhor, não deixa de admitir que, mesmo

não tendo vontade de permanecer na área da educação, enquanto estiver nela, continuará a realizar seu trabalho bem feito, investindo no seu desenvolvimento profissional para a realização do seu trabalho, dizendo “*eu tenho um nome a zelar*”. Segundo Dejours (1991 apud LAPO e BUENO, 2003 p.76), “executar uma tarefa sem investimento material ou afetivo exige a produção de esforço e de vontade, em outras circunstâncias suportadas pelo jogo da motivação e do desejo”.

Eu quero muito sair da área. Eu não tenho mais vontade nenhuma de permanecer na área educacional hoje. Mas cada dia você pensa de uma forma, mas nossa vida é muito, mesmo que você tenha um objetivo do que eu quero, e eu tenho um objetivo, tem hora que eu penso vou me aprimorar mais nisso, vou me aprimorar mais naquilo. (Carla)

De fato, as relações estabelecidas com o sistema de ensino dentro da unidade escolar pesquisada não parecem favorecer ao corpo docente a expressão de sua profissionalidade e muito menos de sua autonomia. O sistema de ensino, ao investir em um programa rígido de um sistema apostilado, parece não valorizar o trabalho e a criatividade dos professores na realização do trabalho docente. Baseando-se em estruturas hierárquicas rígidas, a organização tende a gerar nos professores sentimentos de incompetência profissional, de baixa autoestima, de frustração, de insatisfação, de serem cobrados para além de suas possibilidades, de desprezo com o trabalho e de cansaço pela sobrecarga de trabalhos, resultando em um grande mal-estar revelado nos relatos docentes.

5.3

Infraestrutura e rotatividade colaborando para a desmotivação profissional

Como afirma Tardif e Raymond (2000 p. 217), “do ponto de vista profissional e da carreira, saber conviver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”. A construção de uma trajetória dentro da profissão docente é fundamental para que o professor aprenda a lidar com fatores positivos e negativos, buscando um equilíbrio para a realização do trabalho. Lantheaume (2012), ao falar das dificuldades dos docentes para gerir o sofrimento no espaço escolar diante da frustração de suas expectativas, com a instituição e com o público escolar, compreende o trabalho do professor como uma função na qual a profissionalidade e a capacidade do professor se reinventar são postas à “prova” constantemente

pelos múltiplos desafios que precisam enfrentar no trabalho cotidiano. Assim, a autora citando Boltanski, Thevenot (1991) e Boltanski, Chiapello (1999), afirma:

Hoje o trabalho do professor caracteriza-se pela capacidade de justificar sua ação, de agir na incerteza. Essas provas de ação ligadas à incerteza põem em questão a concepção do ofício e sua ética. São “prova de dignidade” no sentido que a qualidade dos seres está em jogo com uma questão moral, impondo a justificação de suas escolhas em relação a uma concepção do que é certo ou um bem comum. Mas podem ser também “provas de força”, sem referências a princípios, sem necessidade de justificativa generalizável, incrustadas no singular, no local (LANTHEAUME, 2012 p.371)

As professoras revelam que a escassez de recursos materiais e de uma boa infraestrutura, como a das outras unidades da rede, constitui uma das dificuldades para o trabalho docente, o que contribui para a situação de distanciamento e mal-estar no trabalho. No entanto, algumas docentes na escola pesquisada sentem que conseguem fazer um bom trabalho, dentro do esperado pela rede, conseguindo, inclusive, alcançar bom desempenho no *ranking* realizado a partir das provas padronizadas da rede.

Olha a minha escola, dentro da rede, eu acho que é uma escola extremamente vitoriosa, porque a gente faz tudo que as outras unidades fazem, apesar da gente receber crianças no 1º ano com bastante deficiências. 1º ano escolar a gente alfabetiza. Então assim, eu acho um máximo. (Vera)

Eles querem que os alunos tirem as mesmas notas de quem tá em Cascadura, em Madureira, Campo Grande. Apesar que, isso é feito um gráfico, e os alunos da Barra ficaram abaixo da média da gente. Então isso é bom pra caramba. Porque a Barra tem toda, não tem melhores professores do que a gente, não, mas tem toda a infraestrutura, nessa parte é bem melhor. Então, quer dizer, nós estamos num patamar bacana. Onde a gente tem música o tempo todo no ouvido, a sala de aula não tem uma janela proporcional, os alunos não têm ar condicionado no calor, eles ficam, no verão, isso aqui é um inferno de calor e só tem um ventilador. Eles não têm acesso a nada disso e mesmo assim eles conseguiram bater a meta, chegaram na média. Isso é muito bom. Eu fiquei muito feliz. Eu e todo mundo. (Carla).

Embora considere a necessidade de termos cuidado ao olhar esse *ranking* produzido pela rede, por não conhecermos quais os parâmetros avaliativos utilizados, os relatos das professoras mostram que, apesar de haver uma distância entre o que considerariam o tipo ideal para a realização do ensino e a realidade que vivem na comunidade, esta não interfere no trabalho que desenvolvem. No entanto, as professoras sentem a falta de

reconhecimento da rede visto a realização do trabalho diante de tantas adversidades, tanto inscritas no local e no público que atendem (classificado pelas docentes como “*bem carentes*”), quanto nos recursos disponíveis às professoras em termos de infraestrutura. Camila afirma que na unidade realizam um trabalho bom em vista das outras unidades que contam com mais recursos e ainda destaca a existência de uma relação preconceituosa das outras unidades em relação à unidade localizada na favela.

Eu tento ver a unidade (da favela) como todas as outras unidades, caminhando páreo a páreo. Às vezes, as pessoas que têm um olhar meio preconceituoso, “ah, porque não tem problema. É a (favela)”, mas aí, quando a gente monta a prova, o teste, a gente monta como as outras unidades. Então, às vezes, eu acho assim, se a gente não tá no páreo, a gente não deveria fazer tudo que as outras fazem. Mas a gente não cumpre tudo direitinho? A gente tem festa junina, a gente trabalha nos sábados, a gente faz o portal, a gente faz, então, se a gente cumpre tudo. Eu canso de falar com os meus alunos, nós, não abaixa a cabeça. Porque vocês vêm de comunidade, de uma unidade que vocês não pagam, porque vocês têm a mesma capacidade que eles. E eu tenho alunos aqui muito bons. Então, eu vejo que a unidade aqui deveria ser vista como todas as outras. Indiferente de Recreio, Barra. Mas, às vezes, eu noto esse preconceito, não daqui, de fora e até de professores mesmo.

Embora não tenha intenção de discorrer sobre como se dá a relação entre as unidades da rede e como acontece o investimento nas mesmas, o preconceito refletido em alunos e professores pode ser um indicador de um menor compromisso e investimento com a instituição que é gratuita e está localizada na favela.

Ana, ao considerar as dificuldades que encontra na unidade escolar, aponta a segurança como um item a mais, além da falta dos mesmos recursos que possuem as outras unidades. Ela afirma que todos na escola estão bastante vulneráveis às situações da favela pela clientela que, às vezes, está envolvida com situações problemáticas da comunidade e pelas situações de conflito entre bandidos, que afetam as aulas e a rotina da escola.

Uma das dificuldades que eu acho que nós temos aqui é a segurança. A clientela e a segurança. Outra coisa, recursos mesmo. Já melhoraram bastante, mas as outras unidades têm ar-condicionado e a gente tem ventiladores. Hoje em dia já, a maioria das unidades já tem salas temáticas e nós não temos alguns recursos que as outras unidades têm e a gente consegue fazer com a mesma excelência o trabalho. (Ana)

A segurança também é item indicado por Laura, por Paula e também por Carla, que prefere restringir a sua fala dizendo que há problemas na localidade da escola.

Eu sei aonde eu trabalho, tá entendendo? Isso aqui é barril de pólvora. A segurança aqui é complicado. Tem dia que você tá bem, de repente o tiro come. Você não sabe pra onde você vai, o que que você faz com as crianças, se você deita no chão ou se fica todo mundo em pé esperando alguém entrar aí. Então é complicado. Até porque a gente sabe que as famílias são muito envolvidas nessa coisa aí. (Paula).

A fala de Paula revela situações que, de certa forma, provocam desconforto nos professores e podem também estar contribuindo para a desmotivação e o desgaste. Além das pressões exercidas pela tensão local, os professores ainda precisam conviver com a pressão para o cumprimento de conteúdos, prazos e regras, independentemente dos agravantes do contexto que tendem a desestabilizar os professores e os alunos.

Certamente, as precárias condições de trabalho permeadas por muitas burocracias, prescrições e cobranças sobre o que fazer e como fazer deixam boa parte do corpo docente desmotivado e apático diante da situação na qual se encontram (PENNA, 2011). As professoras não deixam de falar do quanto estão desmotivadas por não contarem com os mesmos recursos que as outras unidades e não terem seu contexto e sua situação de trabalho avaliados para o provimento de melhorias. Elas consideram que, caso tivessem os mesmos recursos que as outras unidades, poderiam fazer um trabalho que melhor atendesse às expectativas da rede e do sistema de ensino.

A gente já foi em (unidade matriz da rede), é outra coisa. Um monte de sala. Sala de informática, sala de multimeios, sala de sei lá o que, sala de não sei o que. A gente vê, sala de multimeios específica pra trabalhar geografia com mapas, tem laboratório de ciências, tem sala de informática. Aqui não tem nada. Aqui é o primo pobre da rede. Agora que tem uma sala de informática, mas não tem essa estrutura, tudo velho. Se tivéssemos, com certeza o trabalho seria melhor. (Júlia)

Elisa, com uma fala que procura não se comprometer muito, sobre o ambiente de trabalho e a infraestrutura, também mostra que existe uma diferença nos ambientes, um “ambiente mais agradável”, que suponho ser por conta das salas das outras unidades terem materiais novos e organizados, diferentemente da unidade pesquisada que, conforme pude observar, possui apenas uma biblioteca bastante desorganizada, com uma televisão pequena e

antiga para os alunos assistirem vídeos e um laboratório de informática, com computadores velhos e sem conexão com a internet, onde poucos estão funcionando.

Bom, a gente sente. Porque o que a gente vê nas outras unidades? Aquelas salas, materiais, materiais didáticos que as outras escolas oferecem, um ambiente assim mais agradável, ar condicionado nas salas, sala de informática, que aqui também tem. Mas, como é que eu vou te dizer? É um ambiente mais agradável. Um ambiente mais agradável do que aqui em termos de construção. E aqui já não tem isso, mas até porque aqui é uma unidade filantrópica. Também não pode ter como as outras unidades. Mas, olha, eu sou muito suspeita em falar daqui, porque, olha, isso aqui pra mim, eu não vejo defeito. Gosto demais, gosto demais de trabalhar aqui.

Paula considera que na unidade localizada na favela as professoras são sobrecarregadas de trabalho pela carência de recursos, mas ela prefere encarar isso como uma escolha, já que no final da carreira não quer se “desgastar” com o que acredita não poder mudar. Ela revela uma postura de quem, apesar de afirmar sua autonomia, prefere fazer as coisas do seu jeito, perifericamente, sem entrar em confronto com a escola.

A unidade aqui é um pouco isolada em algumas coisas. Eu acho que tem umas falhas, até pela estrutura, que é muito diferente. As outras têm professor pra tudo e nós não temos. Nós damos todas as matérias e nas outras unidades é um professor pra cada matéria. Então nós somos muito sobrecarregadas nessa parte. Mas é, isso não importa, isso no nosso trabalho não importa, desgastar com uma coisa que é assim e ponto, não vale. E a gente não tem muito o que reclamar, a gente optou.

Paula parece exercer um poder periférico, caracterizado por Telmo Caria (2007 p.132) como o saber-estar que se afirma através de uma “postura de negação e de evitamento de acções pró-activas”, visto as acções pró-ativas porem em evidência as divergências ideológicas e práticas realizadas pela docente em seu trabalho.

O poder periférico sabe estar, porque sabe o que coletivamente não quer, sabe o que não é seu, sabe o que não pode ter, sabe o que não é esperado que aconteça. (...) Em síntese, o poder periférico não quer correr riscos: o risco de perder eficácia na limitação e sabotagem silenciosa do poder institucional de quem dirige e debate a Escola, pois não tem qualquer garantia que possa ganhar um quinhão significativo de poder político sobre o sistema escolar pelo facto de ser participante no debate educativo. (CARIA, 2007 p. 132).

Camila, que trabalha em outra unidade da rede, faz a comparação da unidade localizada na favela com a outra unidade em que trabalha.

Lá nós temos mais recursos, nós temos lousa interativa, salas diversificadas, um espaço maior, não tem barulho. Lá é muito silêncio, no dia de prova é bom. Pela lousa interativa, a gente pode até acionar o portal por lá e dar uma aula usando o portal. Pois é, então tem outros recursos que aqui também que eles poderiam usar, mas não usam. Porque falta o monitor de informática. Lá tem toda essas coisas.

Roberta também não deixa de destacar que a outra unidade em que trabalha é bastante diferente.

Lá a gente tem uma sala que é chamada sala interativa que é a sala onde tem uma tela interativa e dá pra ali a gente mostrar o que que é, como é que vai ser e tudo mais. Aqui já não tem isso, pra gente mostrar uma coisa, a gente tem que levar lá no laboratório e aí abre um computador só pra poder mostrar e aí fica todo mundo aglomerado, então dificulta um pouco nesse ponto.

A falta da internet e de um laboratório de informática adequado é uma das principais queixas dos docentes pois, por necessitarem usar constantemente essa ferramenta em função dos projetos realizados pela rede (que devem ser registrados e publicados no portal), muitas vezes as professoras levam trabalho para fazer em casa. Essa situação retrata um pouco a situação que já abordei em capítulos anteriores sobre a dificuldade de adaptação do trabalho proposto pelo sistema de ensino da rede às suas unidades, em especial à unidade localizada na favela, visto que muitos alunos da comunidade não têm computador em casa ou conexão com a internet, o que, mais uma vez, sobrecarrega os professores que, com práticas muitas vezes descontextualizadas²⁶, não adquirem significado para os alunos.

Aqui tem laboratório de informática, mas não tem professor. Aí eles tão uns 2 meses sem aula de informática. E pra levar as crianças lá você tem que pedir autorização, mas é muito problemático. Meio problemático, porque você tem que pedir autorização, porque nem todos os computadores funcionam. (Maria)

Apesar da diretora falar que tudo está “maravilhoso” e que a unidade é “a menina dos olhos da rede”, que consegue realizar tudo o que manda a rede, ela reconhece que as condições da instituição, em termos de infraestrutura, estão bem aquém das outras unidades da rede.

²⁶ Afirmo descontextualizadas por conta das professoras nem sempre conseguirem passar o sentido da atividade para o aluno. Em geral, os alunos realizam as atividades dos projetos “às cegas” e só têm a dimensão do que realizaram quando veem o produto final de seu trabalho, em geral, livros e registros feitos no portal e apresentados aos alunos em encontros externos com outras unidades da rede.

Essa escola dentro da rede é a menina dos olhos da rede. Porque o nosso trabalho é completamente diferente de qualquer outra unidade, nós tiramos leite de pedra aqui. (...) O problema de falta de professor de informática, de monitor de informática, problema que as máquinas, às vezes, paravam e não voltavam mais a funcionar e foi a unidade que mais participou. (...) O que nós transformamos, porque nós transformamos. Nós somos artistas, nós aqui somos artistas, porque nós pegamos a pedra bruta, criança que não vai à educação infantil, não tem recursos, os pais são analfabetos, não tem nada. Nós lapidamos essa criança num diamante precioso. Quando ele sai daqui, no 5º ano, ele sai completamente em condições de competir com qualquer criança aí fora. (Bianca)

As professoras, ao mesmo tempo em que reconhecem as dificuldades, sentem-se alienadas por não poderem expor à direção e ao dono da rede as dificuldades que encontram e que, possivelmente, poderiam ser sanadas por meio de maiores investimentos na unidade. Algumas professoras mostram certa frustração, pois acreditam que a diretora e a coordenadora operacional omitem a situação de precariedade da instituição, deixando de passar ao dono da rede as dificuldades e as necessidades que, de acordo com elas, possivelmente seriam sanadas ou melhoradas.

Para as professoras, a postura da direção é apenas de mostrar o que deu certo, o que gera frustração e desmotivação nas professoras que precisam além de se calar, mesmo reconhecendo a precariedade dos recursos e da infraestrutura da unidade escolar em que trabalham, esforçar-se cada vez mais para corresponder ao trabalho pedido pelo sistema de ensino e realizar os projetos educativos da rede como um todo.

As precárias situações, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional acarretados pelas carências da unidade escolar, frente às expectativas iniciais dos docentes perante a rede de “renome”, estão entre os fatores que mais contribuem para o sentimento de falta de sentido e impotência, que é crescente e “é reforçado por uma crença de que as normas associadas ao papel e à situação são ausentes, conflitantes ou inoperantes, e que essa pessoa está só e isolada entre os colegas e clientes.” (LAPO e BUENO, 2003 p.71)

As professoras afirmam a necessidade das coisas serem passadas à direção geral da rede, mas têm receio de se posicionar e, ao manifestarem a insatisfação, perderem o trabalho na escola.

E: Pensando assim, eu mudaria a direção. Gosto muito, não tenho nada contra, nunca tive problema, pelo contrário, tudo que eu peço ela me arranja. Mas assim, eu acho que não é uma direção firme. (...) Eu acho que os problemas que tem na escola partem da direção. Essa coisa da falta de controle, saber lidar com as situações pedagógicas ou não saber passar as coisas que estão acontecendo com os professores. É ocultar o que acontece aqui. Eu penso assim, se o dono da rede escolheu, “Não, vamos ter uma unidade filantrópica”, é porque ele pode custear e manter. E pode, o que essa unidade precisa. Então eu não sei, mas é aquele famoso assim “Não vamos perturbar, porque a gente vai ficar aqui. Ele não vai reclamar, porque a gente não dá trabalho pra ele e vai manter tudo do jeito que tá”. Só que isso atrapalha a gente que trabalha, desmotiva também. Porque se ela começar a exigir, ele vai começar o quê? “Vamos observar mais a (unidade da favela), se tá exigindo tanto, então vamos ver se tá podendo exigir”. E aí pra não exigir, deixa do jeito que tá. Então assim, eu não sei te dizer uma coisa agora, mas é muita coisa, é muita coisa. É chato assim, muita coisinha que a gente vê, são coisas mais estruturais, mais organizacionais mesmo. A: Como assim? E: Ai meu Deus do céu, vou falar. Vamos dizer assim, a direção, a diretora e a secretária, a supervisora (coordenadora operacional), eles tão visando, eles tão aqui trabalhando, tão ganhando o dinheiro deles, mas em momento nenhum eles têm a preocupação, eu não sei o que eles dizem pra você, mas assim, quem trabalha? Quem vê? Tá aprendendo? Tá reprovando? Nada muda, ninguém se mexe pra ajudar. (Laura)

Eu acho que falta estrutura, só isso. E mais conversa. Porque, olha, eu acho assim, se você se propõe a fazer uma coisa, você tem que fazer essa coisa muito bem feita. Então, só você dar a estrutura de material não funciona ao meu ver. A estrutura física, o esqueleto da escola é muito bom, mas o restante deixa a desejar. O eletrônico, a escola favorece um portal e os alunos não têm acesso ao portal. Primeiro, porque eles estão dentro de uma comunidade onde nem todos têm acesso à internet e segundo, porque isso deveria ser feito dentro da escola e não é feito. Porque aqui eles não têm acesso ao computador. Tem o computador, mas não tem o professor, quando tem o professor, não têm a internet. Eu acho que assim, deveria ser o melhor pra todo mundo então. Se ele tem o nome dele a zelar. (Carla)

De fato, embora as professoras reconheçam as falhas, a dificuldade de torná-las públicas e de informá-las ao dono da rede provoca em algumas professoras certa acomodação, “entendida como o distanciamento da atividade docente mediante condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar, ou de um tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino” em que buscam um não envolvimento com o trabalho e com os problemas cotidianos da escola (LANTHEAUME, 2012). Algumas professoras assumem uma postura meramente técnica para atender essencialmente ao mínimo necessário cobrado pela rede. Considerando as

relações estabelecidas no trabalho como fundamentais para a motivação do exercício da autonomia e da realização de um bom trabalho pelos docentes, Lapo e Bueno (2003 p.77-78) afirmam:

O trabalho docente se constitui em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, que são determinantes do sucesso do ensino e da qualidade de vida do professor. Nesse sentido, pode-se dizer que o relacionamento com diretores, com os demais professores e com os alunos é um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho e, também, o grande responsável pelo envolvimento nas atividades profissionais. (LAPO e BUENO, 2003 p.77-78)

As professoras parecem sentir, apesar do trabalho unificado da rede, a necessidade de maiores investimentos na unidade em que trabalham, porém procuram justificar a ausência do investimento na infraestrutura por conta da unidade ser filantrópica. Outro aspecto que se relaciona com essa desmotivação é o constante barulho que atrapalha as aulas. As professoras trabalham na escola, que está localizada dentro de um centro poliesportivo da favela, onde há diversos tipos de atividades culturais e esportivas. Além disso, a escola tem seus dois prédios localizados, um embaixo da linha de trem e outro do metrô. Com o barulho constante de trens passando, o trabalho é atrapalhado, obrigando as professoras a fecharem as janelas e adotarem uma série de estratégias para tentar diminuir a concorrência com o barulho de fora.

Embora digam estar acostumadas, durante as entrevistas pude perceber que é um tanto perturbador o barulho frequente do trem e do metrô e também é possível perceber, pela sonoridade, a desestabilização das turmas nos momentos em que algum barulho diferente da redondeza penetra nas salas. Talvez esse também seja um fator de desmotivação somado à infraestrutura e à excessiva cobrança por resultados.

Camila, também bastante incomodada com o constante barulho do local, afirma:

A minha maior dificuldade de trabalhar aqui é esse barulho. E não adianta você pedir pra diminuir. Eu acho que até o turno da manhã é mais priorizado do que o da tarde, porque o da tarde ainda deve sofrer um pouquinho mais. Nunca trabalhei aqui à tarde, mas acredito que o barulho seja mais intenso à tarde. Mas os professores já estão até meio acostumados. Mas, às vezes, tá mais interessante lá fora do que aqui dentro. (...) Aí a gente já tem um combinado na sala. (...) Então no caso do trem, o trem tá passando, a gente fica caladinho um pouquinho. Agora no caso da quadra, ou eu vou lá e

me indisponho e peço pra abaixar um pouquinho e aí eles vão fingir que vão abaixar e quando eu virar as costas eles vão aumentar, até porque é o trabalho deles também. E assim, as festas não são sempre, não, são mais pro meio do ano. E ainda tem os ensaios.

As professoras parecem viver num ambiente bastante adverso para a realização de uma prática pedagógica autônoma. Diante das dificuldades, da sobrecarga de atribuições, da necessidade de cumprir metas, de driblar a falta de recursos na unidade para dar conta do trabalho, resta pouco espaço para o investimento na profissionalidade, em seus conhecimentos e saberes experienciais para maior aperfeiçoamento das atividades do trabalho. Somado a isso, as professoras parecem trabalhar sob pressão e ameaça por viverem assustadas com o grande número de demissões por ano, em média duas professoras por ano, sendo que, no último ano (2011), foram mandadas embora quatro e no período em que estava realizando o estudo, uma professora também acabara de ser demitida.

Assustadas com o grande número de demissões na rede, que é marcada por uma grande rotatividade, uma das professoras afirma que o caminho que encontrou foi fazer o trabalho e sair, como uma espécie de mecanismo de distanciamento das questões da escola para não se envolver em fofocas e correr o risco de ser mandada embora.

É, tem sim (rotatividade), realmente tem, sim. E não é só professores, não. Serviços gerais também. Eu acho assim, que cada um tem que fazer o seu trabalho e acabou, acabou, até amanhã, até logo, tchau. Até amanhã. Não procurar também ficar em grupinhos. Porque, às vezes, você até fala uma coisinha e nego já deturpa, já passa pra outro de outra maneira. E aí começa a gerar aquelas fofquinhas e acaba se prejudicando. Prejudica você, prejudica o trabalho, prejudica tudo, porque aí fica tudo ruim. E é o que eu faço. Eu procuro chegar no meu horário, faço o meu trabalho que eu gosto muito. Acabou, até logo, até amanhã, boa tarde e tchau. (Elisa)

Acredito que o grande número de professores que saem da unidade anualmente se deva à dificuldade de se estabelecer uma relação com as dificuldades de enfrentamento ou mesmo de distanciamento diante do trabalho pedagógico. A rotatividade, em geral, provoca “uma falta de vínculo do professor com a escola, o que pode trazer graves consequências para um tão necessário e almejado ensino de qualidade” (LAPO e BUENO, 2003 p.71). Questionada sobre o motivo da rotatividade, a diretora Bianca diz:

Por que que aconteceu? Algumas pessoas também começaram, viram que a direção era falha e gostavam daquela situação, aproveitava daquela situação. E quando você pega assim alguma coisa muito aberta, muito frouxa, pra você colocar do seu jeito, você tem que fazer mudanças. Aí você tem que se impor. Embora eu continue assim, muito amiga, mas eu tinha que me impor, até porque, se aconteceu com ela, poderia acontecer comigo. Então eu tive que fazer algumas mudanças e tudo. Mandeí muita gente embora até acertar ao que eu cheguei hoje.

O relato da diretora mostra que o distanciamento simplesmente não pode ser acompanhado de um relaxamento das obrigações. É necessário que o professor desenvolva uma estratégia de saber estar na profissão, um poder periférico para que consiga realizar o seu trabalho, seja em conformidade com as prescrições, seja exercendo sua autonomia, de modo a não despertar as divergências com os princípios organizativos da rede e, preferencialmente, alcançando pelo menos o resultado mínimo, o que não é desejável, mas necessário para manter-se na instituição.

A constituição da profissionalidade do professor é um fenômeno relacional, em que estão inscritos tanto o esforço do sujeito interpretar-se a si mesmo, quanto o contexto. Desse modo, infiro que o desenvolvimento da profissionalidade docente “é resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar” (MARCELO, 2009 p.112), tornando, assim, fundamental a compreensão de como as professoras lidam com as componentes institucionais (infraestrutura, recursos materiais, recursos didáticos, suportes formativos, equipe escolar, alunos, etc.) e que sentimentos são despertados nas relações estabelecidas que, de fato, implicam no trabalho que é feito por essas docentes.

A profissionalidade docente, a identidade profissional docente, enquanto relacional, é também processual, o que implica estar em constante processo de interpretação e reinterpretação de experiências e contextos, elaborando conhecimentos que serão incorporados à prática docente. Ela envolve tanto a pessoa como o contexto (MARCELO, 2009).

Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas

características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto. (MARCELO, 2009 p.114)

Com efeito, os professores mostram uma grande diversidade em termos de investimento pessoal na profissionalidade, tanto relacionada ao tempo em que estão no magistério, quanto a seus compromissos profissionais com a docência, que compõem sua profissionalidade por meio de uma “dignidade simbólica” que os motiva a buscar a efetividade em sua atuação pedagógica mediante o compromisso que têm de ensinar e fazer aprender os alunos, principal objeto da profissão docente. Certamente, as soluções imaginadas no dia a dia tendem a preservar e desenvolver uma capacidade de agir individual e coletiva, fonte de prazer no trabalho (LANTHEAUME, 2012). Porém, como foi possível perceber, essa situação não é partilhada pela totalidade dos docentes, tendendo alguns a se anularem profissionalmente, cumprindo tecnicamente as atividades prescritas pela rede, sem investir na sua profissionalidade ou mesmo usar os recursos que já dispõem para realização de um trabalho que atenda às necessidades do alunado da escola em que atuam. A instituição também parece não estar preocupada em proporcionar aos professores o exercício da autonomia e de soluções pragmáticas para os problemas do ensino encetados pela escola, infelizmente. Incito que se a postura da instituição fosse a de valorizar e estimular o exercício da autonomia, os professores poderiam inspirar a cooperação e definir um ambiente de trabalho mais propício à satisfação profissional e, logo, um trabalho mais coeso e proveitoso para os alunos. Desse modo, no capítulo seguinte abordaremos aspectos relacionados ao convívio dos docentes, buscando compreender se a relação estabelecida por eles deixa possibilidades de existência para uma cultura ou culturas profissionais partilhadas pelos docentes neste contexto.

6

A relação dos professores na unidade escolar

Neste capítulo mostro os sentidos e significados atribuídos pelos professores à relação com os pares profissionais, considerando que estes são importantes para compreendermos as reais possibilidades de constituição de uma cultura profissional na unidade escolar.

A relação com os pares profissionais no ambiente de trabalho é necessária para que a colaboração seja estabelecida e o desenvolvimento profissional potencializado, já que “a colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores” (Hargreaves, 1998 p.209).

O desenvolvimento profissional, enquanto parte da construção da profissionalidade docente, é processual e colaborativo, ocorrendo na escola em que o professor trabalha através de experiências formais e informais. Através da procura de soluções para dar conta da aprendizagem dos alunos, o professor desenvolve seu trabalho e sua profissionalidade, pois “as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos docentes” (MARCELO, 2009a p.11).

A formação e a atividade profissional estão entrelaçadas. Sendo assim, não só a formação profissional inicial, mas também as condições de trabalho vivenciadas e compartilhadas pelos docentes no ambiente escolar contribuem para a construção da profissionalidade docente (GATTI, 2010). Quando existe uma relação fundada na solidariedade entre os docentes, estes conseguem produzir juntos recursos para lidar com os desafios do trabalho, criando coerência entre o grupo profissional desenvolvendo-se profissionalmente e gerando o que denominamos cultura profissional.

A cultura profissional supõe, ao ser sempre prática e pensamento, fazer e saber, interativamente reproduzida, um quadro de relações sociais locais estável e durável, isto é, um *quotidiano* de vivências de um grupo de pessoas, que geram relações sociais pelo interconhecimento recíproco e manutenção de solidariedades interpessoais. (Caria, 2000 p.195)

Tanto o desenvolvimento profissional dos professores quanto o sucesso da instituição escolar naquilo que ela se propõe, em termos educativos, dependerá das formas de colaboração e também das relações colegiais estabelecidas entre estes. Para Hargreaves (1998 p.211) a colegialidade pode estar presente na vida prática institucional dos docentes de formas muito diferentes:

(...) o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação acção em colaboração, para referir apenas algumas. Mais informalmente, podem concretizar-se nas conversas na sala de professores ou fora da sala de aula, na ajuda e nos conselhos relativos aos recursos e em inúmeras outras pequenas mas significativas acções.

Ao passo que a autonomia institucional é considerada como uma condição necessária para que o trabalho colaborativo entre os docentes aconteça, ela também pode forjar modos de trabalho coletivo, visto que as diferentes formas de colaboração e colegialidade existentes estão sujeitas a serem manipuladas/orientadas a diversas finalidades.

O fortalecimento dos professores, a reflexão crítica e o empenhamento num aperfeiçoamento contínuo são alegações comumente feitas acerca da colaboração e da colegialidade em geral, mas que na prática só se aplicam a algumas das suas versões particulares (HARGREAVES, 1998 p.212).

6.1

A identificação de diferentes modos de viver a profissão docente: conflitos, individualismo e adaptação

Como é possível verificar na argumentação que venho tecendo ao longo desses quatro capítulos, as professoras da escola pesquisada parecem ter diferentes modos de lidar com os mecanismos de regulação da instituição escolar que geram implicações no seu poder sobre o trabalho. Os mecanismos de regulação costumam afetar o poder profissional dos docentes na medida em que eliminam as oportunidades de expressão da independência e de iniciativas profissionais, despertando nos professores os sentimentos de infelicidade e de insatisfação, levando-os - consciente ou inconscientemente -

a um individualismo e isolamento que têm conduzido ao distanciamento da construção de uma coletividade na escola.

O individualismo por muito tempo protetor, fundado em um estatuto que delimita as tarefas e as missões dos professores, se volta agora contra eles, privando-os do apoio de coletivos capazes de gerir localmente as dificuldades profissionais. A perda de centralidade das normas torna a gestão individual do ofício menos eficiente e mais perigosa. A necessidade de produzir localmente as normas de comportamento, de aprendizagem, de saberes mobiliza a própria pessoa do professor, exige negociações e justificativas, sempre mais exaustivas quando não se referem a regras coletivas. (LANTHEAUME, 2012 p.383)

De fato, o sentido atribuído ao trabalho, de acordo com Caria (2007 p.130), dependerá tanto do cotidiano vivido quanto do sentido prático dos docentes para realização das “recontextualizações e transferências de conhecimentos que não são automáticas e espontâneas entre diferentes espaços e tempos da vida social”. A identidade não é um atributo fixo, mas sim um fenômeno relacional caracterizando-se por “um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (MARCELO, 2009a p. 12).

Correspondendo à etapa profissional que estão vivenciando²⁷, as professoras entrevistadas, que divergem bastante em suas relações com a profissão, incitaram a existência de divisões entre as docentes, que me permitiram identificar três grupos: o das professoras que estão trabalhando em conformidade com a rede e visam manter/proteger a ordem estabelecida; o das que, insatisfeitas e desmotivadas, isolam-se do restante do grupo, evitando trabalhar em conjunto para evitar conflitos e embates e o das que lutam para exercer a autonomia profissional, realizando o trabalho pedagógico que acreditam ser o melhor para os alunos, apesar das dificuldades impostas pela rede.

Algumas professoras parecem compartilhar o que Hargreaves (1998) denominou de “cultura docente balcanizada”, na qual os docentes permanecem num mesmo ano escolar ao longo dos anos e acabam construindo certa automatização das práticas pedagógicas na escola. De fato, “a balcanização cria e confirma um mito de imutabilidade da escola e que, ao reduzir as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros,

²⁷ Neste capítulo não retomarei aspectos relacionados ao sentimento profissional das docentes e à respectiva fase profissional em que se encontram, já tratados no capítulo 4.

limita a tomada de consciência do potencial de mudança que já existe no seu interior” (HARGREAVES, 1998 p.247).

A partir dos relatos de Laura e Júlia, será perceptível que as professoras que já trabalhavam na escola tentam manter a ordem e o trabalho pedagógico sem se preocupar em integrar as professoras novatas ao funcionamento da escola e ao modo de trabalho esperado pela unidade da rede.

Com Laura, essa tentativa se deu pela demonstração de desconfiança da qualidade do seu trabalho. A professora que já atuava há quase um ano na escola como professora de reforço afirma que não a deixavam participar da construção do planejamento. Laura diz: “*Nossa, ano passado, plano de aula eu não fiz nenhum dia, porque elas faziam o das três professoras juntas*”. Ela relata também sua percepção do isolamento/rejeição que sofreu no início de seu trabalho na instituição como professora auxiliar, no reforço escolar, antes de conseguir se enturmar com algumas docentes.

Porque quando você chega é tudo muito, fica aqui só no horário de trabalho. Então o pessoal vem, dá aula e vai embora. (...) E como eu passava o dia todo aqui, porque auxiliar é de 7h30 às 17h. Aí você almoça na sala dos professores, aí começa. Porque é tudo devagar, no começo eu me sentia rejeitada, ficava assim. “Aí, gente, ninguém gosta de mim”, mas depois vai passando, passando e o pessoal vai te ajudando, pelo menos alguns. (Laura)

De fato, estar junto com as professoras da escola é fundamental, principalmente para os docentes que estão no início da profissão, para criar o sentimento de pertencimento ao corpo profissional, pois é este sentimento que ajudará o docente a edificar sua profissionalidade docente (ROLDÃO, 2005).

Com Júlia, a tentativa de manter as coisas como estavam se deu através da intimidação da professora recém-contratada por meio de falas que buscavam desmotivá-la e desqualificá-la profissionalmente por ter ficado muito tempo fora da sala de aula, dando aulas particulares.

Então assim, é difícil, panelinha tem em todo lugar, tem em todo lugar, mas eu percebi muito assim essa animosidade, não vou dizer animosidade, porque não é verdade. Não tinha isso, mas tinha muita coisa de você dar bom dia e não responder, dar boa tarde e não responder. Aí não sei o que, aí sabe o que eu escutei? Que tinham me dado a chance, porque aqui podia ser qualquer uma mesma, porque são os alunos da favela, eu escutei isso. Tipo assim, “Não é porque você é tão boa assim. É porque aqui qualquer pessoa serve”. To te falando sério. (...) Então eu resolvi insistir. Aí é que eu quis

ficar mesmo, mesmo sabendo que trabalha de segunda à sexta e sábado trabalha e domingo trabalha, mas eu pensei: “Beleza, não vai ser um ou outro que vai me intimidar”. (Júlia)

Como mostram as afirmações, existe dentro da instituição professoras que querem manter tudo como está, revelando uma cultura balcanizada, que busca manter a ordem e têm medo da renovação e da chegada de novas propostas trazidas pelos novos docentes que ingressam na instituição e que possuem suas crenças e valores sobre a educação, além de um conhecimento profissional inscrito em sua profissionalidade para acrescentar ao trabalho na instituição. Esse grupo tenta intimidar e coagir os novos professores que ingressam na instituição, insinuando a necessidade de adequação à forma escolar, uma conformidade institucional e uma funcionalização da docência para não perturbar/afetar a ordem estabelecida entre as veteranas. Trata-se de um grupo de docentes que se conforma com a cultura escolar da instituição e evita o confronto entre as diferentes posições sobre o ensino, apesar de gerar discórdias no seio do próprio corpo docente por meio de fofocas e pequenos desentendimentos na escola.

Certamente, saber desvendar as regras implícitas no cotidiano profissional é um modo de saber estar e de se comportar na instituição que é aprendido para poder evitar os atritos e lidar com a heterogeneidade do grupo profissional com o qual terá que compartilhar o objeto de trabalho, os alunos.

É por isso que é decisivo para um qualquer grupo profissional criar uma tradição local de fazer e pensar, que socialize os mais novos e que os ensine a saber-estar com os pares, sabendo conviver com as divergências de projectos profissionais e as diferenças de trajetórias sociais existentes no seu seio. De contrário, correm sempre o risco de as diferenças que são evidenciadas serem hierarquizadas e tomadas como défices relativamente a um padrão ou modelo, no caso um padrão de profissionalidade docente, que lhes é estranho e externo, porque formatado pelos grupos sociais que detêm maior poder económico e social. (CARIA, 2007 p.132)

O conflito na atividade docente é inevitável, e para Lessard (2009 p.124), são três pólos que estruturam os conflitos entre os professores: o próprio objeto de trabalho; a atividade de outras pessoas sobre o mesmo objeto de trabalho; e por fim “o próprio sujeito e a sua ligação aos saberes científicos, escolares, pedagógicos e à escola e à sociedade” que desafiam os professores a “decidir sem hesitação” e encontrar “solução para estes conflitos”.

No entanto, se de um lado temos as professoras que querem manter a ordem da escola, submetendo-se a uma automatização/mecanização do trabalho docente, outras apresentam formas de viver a profissão bastante isoladas, juntando-se aos pares apenas quando o trabalho exige isso, a fim de evitar o “choque”, o confronto de posições quanto ao ensino e ao modo de trabalho na rede, com o objetivo maior de manter o emprego.

As atividades são planejadas por seriação, então assim, o grupo do 1º ano se junta, o do 2º, o do 3º, quando há necessidade. Só quando necessário, não sempre. (Vera)

Vera faz parte do grupo de docentes que, prezando o individualismo, parece não valorizar as trocas entre os pares profissionais e o investimento na profissão por meio do estabelecimento de relações/interações. Em um ponto da entrevista ela chega a afirmar”... *eu acho que você assistir algumas palestras ou você ler um livro vai te ajudar muito mais, vai te dar mais, do que você estar simplesmente na pós-graduação, tá junto com os outros. E aí? E você fez o quê? E você sabe o quê?”*.

Para algumas professoras como Vera, o trabalho em equipe está mais relacionado a uma necessidade do trabalho institucional do que a uma solidariedade profissional fundada na construção de saberes para o aprimoramento do trabalho. A confecção de planejamentos em conjunto, assim como compartilhar o “como fazer” sem muita oportunidade para a reflexão e para a elaboração de sentido didático e pedagógico para a prática que realizam na sala de aula, parecem ser apenas formas das docentes aprenderem a lidar com o papel institucional a cumprir na execução do trabalho pedagógico prescrito pela rede.

Há certa insegurança nos docentes devido às ameaças de demissão e ao ambiente permeado por muitas fofocas e conflitos. Somado a isso, o clima de insatisfação dificulta o estabelecimento de boas relações de trocas e parcerias, o que também entra na lista de fatores que contribuem para o grande contingente de pedidos de demissão e demissões realizadas com grande frequência pela unidade escolar.

Parte das professoras demonstra preferir viver as dificuldades da profissão sozinhas a poder virar alvo de fofocas e intrigas, preferindo inclusive trabalhar individualmente ou se fazer de desentendida para “salvar

a pele” e não se expor e indispor perante os grupos docentes existentes na escola, que são bastante heterogêneos. Camila prefere compartilhar suas angústias e dificuldades com a direção da unidade escolar a compartilhar com suas colegas de trabalho.

Camila demonstra uma insegurança perante o grupo de docentes que pode nos incitar àquilo que Lantheaume (2012 p.372) caracteriza como um “desgaste moral”, sofrimento que se manifesta quando a “impotência de agir engendra o sentimento de não saber mais o que significa fazer bem seu trabalho, introduz a dúvida sobre sua utilidade e sobre suas próprias competências”. Esse desgaste moral é, em geral, percebido pelo docente como algo particular seu e é vivido como um fracasso pessoal, acompanhado quase sempre do sentimento de vergonha e silêncio que vão caracterizar o isolamento e o individualismo do professor que buscará, por si só, encontrar as soluções para os problemas com os quais ele tem dificuldade de lidar.

De fato, o individualismo ou o isolamento dos professores são entendidos como “ameaças ou barreiras significativas ao desenvolvimento profissional, à implementação da mudança ou ao desenvolvimento de objectivos educativos compartilhados” (HARGREAVES, 1998 P.184). O individualismo revela um conservadorismo que pode, possivelmente, ser associado à fragilidade da relação do professor com o saber na atividade docente, que funcionando como barreira ao relacionamento interpessoal do professor, “contribui para debilitar o seu saber profissional e, consequentemente, a sua profissionalidade” (MORGADO, 2011 p. 805).

Creio, entretanto, que esse processo não seja consciente em todas as docentes, já que, face ao intenso trabalho na instituição, resta pouco espaço para reflexão e investimento no desenvolvimento e fortalecimento das professoras como grupo profissional.

Roberta é uma das professoras que faz parte do grupo das que preferem “tomar para si”, isto é, manter o domínio das próprias emoções para evitar o conflito. Esse “tomar para si” é aqui entendido como uma forma de comedimento que alguns docentes têm como uma espécie de competência profissional adquirida pela experiência e pela reflexividade na ação, “para preservar um mínimo de paz na classe, fingindo não ver ou não

ouvir. É uma saída para criar condições ao bom andamento da aula, ou para escapar ao confronto” (LANTHEAUME, 2012 p.376).

Que que acontece? A gente já teve vários problemas aqui por questão de fofoca, porque você questiona, conversa assim e aí aquilo acaba virando fofoca, e mudam as coisas que você disse. Então eu mudei a minha postura quanto a isso. (...) Eu vou diretamente pra não ter problema. Agora, com os colegas de trabalho, eu cosigo (estabelecer relações de troca e parcerias), com alguns sim, outros não. Claro que a gente tem mais afinidades com uns do que com outros, só que por esse motivo de fofoca. Então, às vezes, você lida mais com um e você troca mais com aquele do que com outro. Por mais que a gente não queira formar grupos, a gente, infelizmente, acaba formando por causa disso. Porque aí você tende a se afastar das pessoas que você vê que estão atrapalhando, que formam fofoca, essas coisas. Porque aqui é complicado, é tranquilo só em alguns momentos. Porque tem aqueles momentos que tem aquelas confusões e agitações. Esse ano pra mim assim aqui tá melhor de se trabalhar, não sei se porque eu mudei o meu jeito de ser. Eu entro, faço o meu trabalho, e vou embora. Falo com quem tenho que falar e, se tiver uma conversa, a gente participa, mas assim de ficar no corredor, de fazer fofoca (balança a cabeça negativamente), porque a gente já teve muito problema quanto a isso. Esse ano a gente não teve muito problema, então assim, não tenho do que reclamar. (Roberta)

Nesse sentido, inconformada com as situações da profissão docente e bastante incomodada com o ambiente profissional, Roberta parece estar “endurecendo” no trabalho. Como afirma Lantheaume (2012 p.376), “quando a ação para enfrentar a dificuldade no trabalho parece impossível, o último recurso é suportar a insatisfação, endurecer”.

O isolamento de alguns docentes, evitando trabalhar em equipe e relacionar-se com os colegas de profissão na escola, revela uma postura de desconfiança associada, muitas vezes, à ideia de defeitos, fracassos e incerteza sobre o trabalho docente, dificultando o desenvolvimento profissional de todos. Certamente, esse tipo de postura profissional tende a sobrecarregar os docentes, na medida em que têm que formar seus próprios estilos e estratégias de ensino (LANTHEAUME, 2012).

Neste sentido, tendo consciência das dificuldades de cultivar bons relacionamentos na escola, Camila compreende as dificuldades de estabelecimento de parcerias como uma coisa não só vinculada à falta de tempo, mas também à própria classe profissional que não quer ser colaborativa. Sobre suas colegas, ela diz:

Não tentam melhorar assim no sentido de vamos conversar isso. Às vezes, muitas coisas são impostas e você, às vezes, tem que reivindicar, não é reivindicar fazer revolução nem greve, mas mostrar o ponto de vista. “Poxa desse jeito não vai dar”. Não adianta você ficar pelo corredor resmungando: “Poxa, marcaram dia tanto e eu não vou conseguir”. Junta todo mundo e conversa, mas nem sempre todos vão. Não é uma equipe, não é uma equipe, não, não é um profissional, não. Não é, como é o médico? O médico é totalmente conivente um com outro, não é? São unidíssimos. (...) Mas então assim, eu acho que nós deveríamos ser mais coesos para fazer coisas pelo grupo profissional. Mas isso eu não falo só no (nome da rede) não, eu acho que de forma geral. Esse é um problema da classe. Os professores, nossa, se puderem exterminar o outro exterminam. (Camila)

Infelizmente, a postura de isolamento e de individualismo constitui-se uma das barreiras à profissionalização docente e ao reconhecimento de seus conhecimentos específicos, visto que alguns docentes assumem essa postura para se basear e construir doutrinas ortodoxas de ensino. Talvez esse possa ser caracterizado como o preço da racionalidade, que é também o preço pago pela “perda do espírito e da magia”, o “desencantamento”, pois “a escala da vida organizacional e a sua impessoalidade racional também podem conduzir ao estranhamento, à alienação e à ausência de sentido na vida dos indivíduos” (HARGREAVES, 1998 p.9).

De fato, as discussões para a troca de experiências/conhecimentos construídos pelos professores podem tornar o trabalho mais prazeroso para os docentes, na medida em que despertar um envolvimento dos professores, propiciando a emergência das características do grupo e de sua cultura profissional. Desse modo, prossigo apresentando a posição de algumas professoras que valorizam as trocas e o diálogo com as colegas de profissão. São docentes que buscam exercer um poder periférico e trabalhar em conjunto, mantendo-se receptivas àqueles professores que as procuram com finalidades de estabelecer relações de trocas de conhecimentos e experiências.

A formação no ambiente de trabalho e a consolidação de uma identidade profissional permitem que os docentes saibam estar na profissão e desenvolvam conhecimentos, por meio de um poder periférico, que socializam os mais jovens e os ensinam as formas de sobrevivência na instituição. O poder periférico desenvolvido pelo grupo de professores dentro da instituição escolar garante a continuidade da identidade profissional do grupo e uma cultura profissional. (CARIA, 2000; TARDIF, 2000).

O poder periférico sabe estar; porque sabe o que coletivamente não quer, sabe o que não é seu, sabe o que não pode ter, saber o que não é esperado que aconteça. O saber-estar afirma-se, portanto, através de um ethos de negação e de evitamento da acção pró-activa. (CARIA, 2007, p.132)

De fato, para cumprir sua função pedagógica com relativa autonomia, o docente precisa estar atento, enfrentar e superar em si mesmo e na cultura da instituição, os influxos meramente reprodutores da dinâmica social (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Há, na escola, um terceiro grupo de professoras que, considerando a importância do exercício da autonomia e do trabalho conjunto para a construção de saberes para o trabalho, desafia a gestão da unidade escolar e as professoras que se encontram mais “conformadas” com a instituição, por meio do poder periférico, para manter-se realizando o trabalho que acreditam ser o mais efetivo para os alunos, sem abrir mão de suas respectivas profissões e dos compromissos que têm com o ensino.

Olha, quando eu não gosto eu chego direto e falo. Eu falo pra (diretora da unidade escolar) que eu gosto do que eu faço. Porém não tenho medo de perder, nunca tive. Eu acho o seguinte, se se fecha uma porta, se abrem duas. Então, como eu não faço o que eu não concordo, desde que eu entrei aqui eu já pedi demissão três vezes. Eu falo para ela “Trabalhar não me incomoda. Eu não gosto é que colega me tire do sério”. Eu trabalhei com um grupo que não me deixava trabalhar. Eu sou assim, eu entro em casa, to na internet, vejo uma coisa: “Ah, cara, gostei disso. Vou fazer, legal!”, e aí eu chegava pro grupo: “Vamos fazer?”, e aí elas diziam: “Ah, você não viu nada disso, joga fora.”, “Você não vai fazer, eu não vou fazer.” Eu achava aquilo o fim do mundo. Eu não vou fazer? Por que que eu não vou fazer? “Ah porque eu não to a fim de fazer”. Ah tá. E aí eu não fazia. Só que um dia eu cansei e eu falei: “Olha só, não quero atrapalhar ninguém, não, só que não dá pra trabalhar assim. Então, entre eu não trabalhar, eu fingir que eu não vou fazer, eu to saindo tá”. Então a (diretora) disse “Que isso, tá maluca?”, “To maluca, não vou ficar mais.” E aí a (diretora) falou “Não, você vai ficar, sim, se tiver que sair, elas que saiam. Não tem como.”. E aí eu fiquei, meio contrariada, porque o grupo sabia que eu já não tava a fim de ficar, mas aí fui levando. Esse ano, graças a Deus, tá tranquilo, a outra menina que dá aula comigo, a (professora) é gente fina, mas se tiver alguma coisa, eu vou direto. Eu chego lá e eu nunca fui muito de ficar batendo boca com colega, não. “Dá pra fazer pra mim?”, “Não dá”. “Então tá bom”. (Paula)

Paula é uma professora que afirma sua posição e sua forma de trabalhar, procurando estabelecer parcerias, compartilhando suas estratégias e ideias para alcançar a efetividade no ensino. No relato dessa professora fica claro que a grande rotatividade dos docentes também se deve às dificuldades das professoras estabelecerem relações profissionais, pois

Paula afirma já ter pedido demissão três vezes pela dificuldade de construir o trabalho dentro do grupo que encara a profissão de maneiras tão diversas e adversas às necessidades do alunado da unidade escolar da rede.

No mesmo grupo, a professora Maria, que está no início da profissão docente, valoriza a troca entre os pares profissionais. Ela relata o quanto foi importante contar com duas professoras, das três turmas do ano escolar no qual atua, quando entrou na escola.

Quando eu entrei aqui, eu achei ótimo, porque eu peguei duas professoras e a gente trabalhava muito junto. (...) A gente fazia tudo muito junto, fazia o planejamento junto, uma trazia coisa pra outra. Por exemplo, texto, site da internet pra gente poder passar pros alunos. Então, tinha um trabalho bem legal, muito bom essa troca que agora no 3º ano eu continuo tentando também. Sempre trago coisas pra gente trocar, mas nem sempre dá. Na minha concepção é muito importante, muito legal. Porque cada uma vê de um jeito e a gente vai trocando e chega num senso comum, um acordo, e é muito bom.(Maria)

Apesar de Maria afirmar que, no ano anterior, quando ingressara na escola, tenha contado com a parceria das professoras que a ajudaram no desenvolvimento do trabalho e das reflexões em conjunto, neste ano, teve um pouco mais de dificuldade de interagir com as professoras que estão trabalhando no mesmo ano escolar, porque estas têm posições divergentes no que se refere a investimentos na profissão e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Infelizmente, os sentimentos de insatisfação, impotência e irrelevância do trabalho, compartilhados por algumas professoras na unidade escolar, as distancia das práticas de socialização daqueles que ainda estão se familiarizando com a profissão e com as peculiaridades da instituição escolar. Contrariamente aos que, insatisfeitos com o trabalho e com a profissão, tendem a se distanciar das práticas que realizam, para aqueles que estão ingressando na docência a interação, o diálogo e a troca de conhecimentos e modos de trabalhar os ajuda a afirmarem o compromisso com a profissão e fortalecer o sentimento de pertença ao grupo docente da escola num processo de interiorização da formação profissional que, aos poucos, se constituirá na expressão da autonomia profissional docente (TORRES *et al.*, 2002).

De um lado temos a professora Maria, a mais jovem na profissão e na escola, de outro temos Elisa, que é a professora com mais experiência²⁸ na docência (mais de 20 anos) e que está há nove anos na unidade escolar. Ela, que praticamente acompanhou o processo de implantação da instituição escolar na favela, afirma estar disposta a ajudar os professores que dela se aproximam. Elisa demonstra acreditar na importância do trabalho em conjunto não só para o aprendizado dos jovens professores como para seu próprio aprendizado. Ela afirmou ter aprendido bastante ao longo do tempo em que está na escola com alguns colegas e confirmou valorizar o conhecimento adquirido através das relações construídas no trabalho. Sobre o aprendizado profissional com as outras professoras e o trabalho em conjunto, ela afirma:

Eu acho que o trabalho desenvolve melhor assim, você trabalhar em conjunto. (...) Eu sempre gostei de trabalhar assim, eu acho que o trabalho rende, você consegue o teu objetivo e você também tá ajudando o outro professor. E tá se atualizando e tá crescendo também, porque eu parei. (Elisa)

Elisa ainda afirma que o bom relacionamento que conseguiu estabelecer com algumas professoras ajuda no seu trabalho e na relação de crescimento mútuo.

E também é assim com os colegas também, eu procuro estar sempre assim pra ver se a gente está sempre junto nos conteúdos. “Ah, como é que você trabalhou certos conteúdos, pra eu trabalhar também com os meus alunos?” Apesar que uma turma não é igual a outra. Mas a gente tirando um pouquinho dali e um pouquinho daqui você consegue desenvolver o seu trabalho e, às vezes, ajuda o colega que tá precisando também. É muito bom quando a gente consegue isso. (...) Mas sei lá, quando a gente trabalha com amor, com vontade de vir pra trabalhar, tudo é mais fácil. Você consegue, você escolhe outros caminhos, no final dá tudo certo. Agora se você já vem sem vontade de trabalhar, com mal humor, aí tudo dificulta. A gente quando tem, quando se dá de corpo e alma, conversa e tal, tudo vai bem. Graças a Deus o tempo todo que eu estou aqui não tenho

²⁸ A experiência acumulada por Elisa ao longo desses mais de 20 anos de profissão não foi sempre em escolas. Montou uma pré-escola em sociedade que mais tarde desfez e passou boa parte de sua vida profissional dando aulas particulares. Sobre essas experiências, ela diz: “Eu tive um pré-escolar (...) eu trabalhava com a minha prima. Ela como orientadora educacional e eu já tinha administração e supervisão, mas nós não tínhamos nada legalizado. (...) Nós tínhamos muito, mais de 100 alunos nos dois turnos, mas o que que aconteceu? Nós tivemos que parar, porque a pessoa que era o nosso braço direito, que ajudava a gente (...) essa pessoa faleceu. Era prédio grande e pra gente legalizar, na época, era muito dinheiro. Aí a gente resolveu parar. Aí eu fiquei um bom tempo dando aula em casa, também, Graças a Deus, eu tinha muito aluno de manhã e à tarde. Depois eu fui chamada pra trabalhar numa escola particular, mas numa escola pequena. Aí trabalhei nessa escola três anos como professora de 2º ano. E aí depois eu fui convidada pra trabalhar na (nome da favela). Aí, estou aqui há 9 anos e 2 meses”.

problema, nunca tive. Claro que, às vezes, você se aborrece, se chateia com alguma coisa, mas eu, graças a Deus, nunca tive problema pessoal aqui. Acho que todo mundo é legal, um ajuda o outro. Nunca tive problemas assim, comigo não. (Elisa)

Ana que, com apenas quatro anos na unidade da rede, é uma das professoras mais antigas, relatando a dificuldade de estabelecer relacionamento com os professores que estão ingressando na unidade da rede, conta sobre o apoio da professora Elisa no início do seu trabalho na unidade escolar.

Porque, na verdade, todos são novos agora. Pouquíssimos são, eu acho que só tem uma educadora que é antiga, que é a professora Elisa. A professora Elisa, quando eu cheguei aqui, por sinal, me tratou muito bem, como até hoje trata, é uma professora que troca, conversa e todas elas que eu possa ter um relacionamento mais próximo eu tento sempre tá trocando. (Ana)

O relato de Ana mostra o quanto o acolhimento recebido foi e continua sendo importante para o seu trabalho dentro da rede. É possível inferir que, com uma grande experiência dentro da unidade escolar, a professora Elisa ensinou a Ana e possivelmente a outras professoras modos de trabalhar e sobreviver na instituição escolar, o que é muito importante em contextos onde há uma organização bastante rígida e com uma forma burocratizada de conceber o trabalho docente. Ainda que a escola possua um controle sobre o trabalho docente pela construção de lógicas próprias de funcionamento, os docentes que nela trabalham usam como referência a profissionalidade que (re)construíram para a socialização dos professores que chegam à instituição. Interagindo com os recém-chegados, os mais antigos na profissão socializam estes para que eles consigam saber estar e gerir suas crenças, valores e ideias profissionais, tanto no que se refere ao modelo idealizado (simbólico) quanto no modelo trivializado (prático), construindo seus próprios saberes profissionais e buscando posições estratégicas que lhe permitam maior poder e legitimidade para realizar o trabalho na escola (GOMES, 1993; CARIA, 2000).

Carla valoriza a troca de experiências e considera que sempre há o que aprender. A professora, que tem uma postura de sempre estar investindo em sua profissionalidade, já trabalhava há quatro anos em outra unidade da rede e foi transferida este ano para esta unidade por ter se mudado para um bairro vizinho. Ela afirma que, aberta a aprender e compartilhar o que sabe

sobre o sistema de ensino da rede e a profissão, foi bem recebida pelas colegas o que, segundo ela, nem sempre é a regra.

O bom foi esse. Eu não fiquei deslocada, porque “Ah, vem de outro lugar e não sei o que”. Geralmente, você é julgada, mas comigo foi muito pelo contrário, a gente troca figurinhas mesmo. Às vezes, eu falo, tem experiências que eu faço e ensino a fazer e aí acabo trocando principalmente com o 4º ano. Por isso que eu to falando, eu procuro me enturmar e trocar na medida do possível. Quando dá a abertura, a coisa vai.(Carla)

A professora, em seu relato, demonstra que, quando consegue abertura para compartilhar o que sabe e aprender com as colegas de trabalho, “a coisa vai”, indicando que as trocas acontecem quando consegue se aproximar e estabelecer uma relação com as outras professoras. Ela parece buscar manter o clima de harmonia e tentar instaurar a cooperação. Carla é muito próxima de Elisa, Paula e Ana e, apesar de não trabalharem com o mesmo ano escolar, elas sentem a necessidade da união e cooperação no trabalho, apesar da falta de tempo, acreditando que esse é o caminho para tornar o clima mais harmônico e se afirmam profissionalmente na instituição.

A gente troca na medida do possível, porque, na verdade, o dia é muito corrido. É muita responsabilidade e, às vezes, a gente não se vê aqui. Agora eu já tenho mais facilidade, porque eu trabalho em período integral. Então, eu sempre procuro chegar na sala de professores, conversar, tá junto com todo mundo. Mas, na verdade, tem educadores que já preferem ficar dentro do seu espaço todo o tempo possível, até porque é uma gama muito grande de responsabilidade. Mas eu tento conciliar e, de alguma forma, sempre estar junto com o grupo. (Ana)

A organização das experiências profissionais estão associadas às condições locais, às ordens relacionais e normativas e estratégias implícitas que são independentes das lógicas organizacionais e do campo profissional (LESSARD, 2009). Nesse caso, limitados nas trocas que podem realizar com os colegas, tanto pelo tempo quanto pelo espaço, as docentes acabam tendo o seu desenvolvimento profissional dentro do contexto de trabalho bastante restrito, visto que a instituição encaminha o trabalho do professor numa perspectiva mais individualista, voltada para a construção de conhecimentos a propósito das normas e regras institucionais de trabalho.

Assim, a acção dos mais velhos, junto dos mais novos, confunde-se com a própria instituição, pois trata-se de uma aprendizagem que sendo colectiva produz uma *solidariedade funcional*, pois lida fundamentalmente com a aprendizagem do papel institucional a cumprir, isto é, uma socialização que a fim de que cada um

(individualmente) saiba lidar (dentro do consensualmente definido no grupo) com o problema do controlo institucional sobre sua acção. (CARIA, 2000 p.268)

Com efeito, a equipe da rede responsável pela gestão do trabalho pedagógico dos docentes não pode desconsiderar a relevância dos conhecimentos da prática pedagógica e a das inter-relações existentes entre o contexto pedagógico, o contexto profissional (entendido como a profissionalidade dos docentes que compõem o corpo docente) e o contexto sociocultural, no qual se inserem os professores e a unidade escolar em que trabalham. (TORRES *et al.*, 2002). Assim, retomo meu argumento sobre a dificuldade de gerir uma grande rede sem a inserção ou mesmo o reconhecimento das necessidades de cada unidade escolar, acarretando dificuldades que aponto ao longo do estudo e que trazem implicações para a motivação, a colaboração, o exercício da autonomia, a profissionalidade e o desenvolvimento profissional docente na escola.

Compreendo que o individualismo, a omissão e a forma como se tratam os conflitos são, possivelmente, consequência de condições e constrangimentos organizacionais que impossibilitam a formação de uma cultura profissional, pois embora as professoras compartilhem formas de viver a profissão em pequenos grupos, as relações estabelecidas não chegam a caracterizar uma cultura profissional. Desse modo, entendendo que a dificuldade de construção de uma cultura profissional entre as docentes está relacionada a constrangimentos institucionais, prossigo a análise utilizando uma das formas de colegialidade, de Andy Hargreaves (1998), a fim de compreender se a escola tem feito alguma coisa em favor da colaboração e da coletividade docentes, pois como afirma o autor

Se a maior parte dos professores de uma escola preferem a solidão, isso indica provavelmente que existe no sistema um problema de individualismo, entendido enquanto fuga a relações de trabalho consideradas ameaçadoras, desagradáveis e pouco compensadoras. (p.204)

6.2

As possibilidades de trabalho coletivo na escola: o tempo, o espaço e a colegialidade artificial

O desenvolvimento institucional está intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e

vice-versa. Cada instituição tem sua personalidade própria, com valores e crenças, que caracterizam e formalizam os comportamentos dos seus membros. As escolas resultam de políticas, de regras e de projetos idealizados que são interpretados e moldados pelos membros da instituição (principalmente os professores), servindo de referência para a interpretação de situações e funcionando como um campo de forças destinado a dirigir as atividades na medida em que o vivido pelos professores na instituição influencia seus comportamentos (de resistência, isolamento ou de adaptação), repercutindo na construção da identidade do grupo de docentes e numa possível cultura profissional local (GOMES, 1993; ROLDÃO, 2007; PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Como muitos autores apontam (CANÁRIO, 2001; GOMES, 1993; ROLDÃO, 2009), será na escola que o professor irá construir suas competências²⁹ e aprenderá a aprender com o trabalho cotidiano. Tão importante quanto o conhecimento especializado adquirido na universidade é o professor compreender a cultura local da escola e descobrir em seu trabalho o modo mais adequado para gerir mecanismos de expressão de autonomia e estratégias³⁰ de uso dos conhecimentos profissionais, construindo seus saberes experienciais e sua profissionalidade.

Parte significativa das dificuldades dos professores está mais relacionada ao ambiente de trabalho do que a fatores formativos e às relações da sala de aula, pois a potencialidade do professor em seu trabalho não é atingida por movimentos de coerção, mas sim fundada na colaboração (LANTHEAUME, 2012). Sendo assim, quanto mais os professores conseguem dialogar e negociar experiências e aprendizados *na, para e da* prática, colaboram para o desenvolvimento profissional e uma maior coesão entre o corpo docente na escola, contribuindo para o sentido de profissionalização docente.

²⁹ Entendemos competências no sentido dado por Canário (2001) como construção de saberes produzidos em contexto a partir das experiências de trabalho.

³⁰ A noção de estratégia seria um princípio regulador intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na ação. Para Rui Gomes (1993 p.87), “a noção de estratégia envolve o ator na seleção de ideias e ações e na sua articulação em sistemas de ações e ideias numa determinada situação, sendo que a seleção desses sistemas não se apresenta necessariamente consistente com a diversidade de situações”.

A prática do trabalho coletivo é antes de tudo pragmática, mais do que ideológica, e corresponde à vontade de preservar interesses profissionais. Nesse sentido, ela é, às vezes, uma verdadeira saída para as dificuldades. Quando existem coletivos de trabalho, os professores se sentem moralmente sustentados e mais fortes, e por isso têm uma identidade profissional mais positiva. (LANTHEAUME, 2012 p.383)

Nesse sentido, o estímulo à prática de trabalho coletivo pela instituição onde os professores trabalham pode ser entendido como uma forma de crescimento profissional dos docentes. “A vida no local de trabalho tem uma importância decisiva na formação de normas de relações que se estruturam em modelos culturais” (GOMES, 1993, p. 92). As características organizacionais da escola servem de referência para o desenvolvimento profissional e a profissionalidade docente, visto que, quando estabelecidas relações baseadas na igualdade e na colaboração entre a equipe escolar, formam-se as condições propícias para o desenvolvimento profissional.

A cultura organizacional da escola pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos processos de formação de professores para torná-los autônomos e colaborativos, criar um clima de confiança e compromisso, desenvolver projetos e disponibilizar recursos humanos e materiais. (GRIGOLI *et al.*, 2010 p.252)

Deste modo, aquilo que Hargreaves (1998 p.219) denominou de colegialidade artificial, definida como “relações profissionais de colaboração que não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis”, surgiu no relato das entrevistadas ao afirmarem que, apesar da necessidade de desenvolverem trabalhos juntas (projetos e planejamentos que precisam ser equivalentes), têm pouco tempo para a realização das atividades em conjunto.

Nosso relacionamento no geral é bom. Mas a gente não se reúne, não, (...) É sempre puxado, a gente tem muita coisa e não dá tempo (Camila)

Embora exista uma valorização das trocas profissionais, diante das obrigações a serem cumpridas, o trabalho em conjunto parece mais uma necessidade para dar conta das questões didáticas e disciplinares específicas da instituição do que um trabalho fundado na colaboração e na parceria entre os professores para promover o desenvolvimento profissional. De fato, a socióloga francesa Lantheaume (2012 p.384) é sábia ao afirmar que

A confiança demora a ser construída e as condições de trabalho não facilitam essa construção: existem poucos momentos e oportunidades na organização do trabalho em que é possível o contato necessário à cooperação. Assim, o trabalho coletivo é visto como desejável, mas impossível.

A escola impõe como uma de suas regras a realização de planejamentos e projetos bastante semelhantes usando como parâmetro o manual do professor. De tal modo, é possível inferir, a partir da descrição das docentes, que as regras tal como estão postas podem não estar constituindo as formas de colegialidade e colaboração docente mais desejáveis para o fortalecimento do grupo profissional na escola e para o desenvolvimento tanto dos sujeitos quanto da instituição.

A colegialidade artificial apresenta como aspectos distintivos a *regulação administrativa*, visto que a colegialidade não evolui espontaneamente através da iniciativa dos docentes, senão através da imposição administrativa; a *compulsividade* a que está submetida, quando o trabalho em conjunto se torna uma obrigação em que a compulsão pode ser direta (promessas de promoção) ou indireta (ameaças veladas); a *orientação para a implementação*, caracterizada pela cooptação administrativa, em que os professores são obrigados ou persuadidos a trabalhar em conjunto; a *fixação no tempo e no espaço*, visto a colegialidade artificial ter lugar em local e tempos particulares, nos quais as reuniões “constituem as únicas relações de trabalho em conjunto que os professores têm, que representam uma tentativa de assegurar a cooperação através do fingimento” e, por fim, a *previsibilidade*, já que tratando-se de uma simulação administrativa, tende a substituir “as formas espontâneas, imprevisíveis e difíceis de controlar da colaboração que é gerada pelos professores, por formas de colaboração que são, pelo contrário, controladas, contidas e inventadas pelos administradores” (HARGREAVES, 1998 p. 219-220).

Desse modo, reconhecendo as características da colegialidade artificial será possível verificar que no trabalho das docentes existe a cooptação administrativa, uma vez que a obrigação do trabalho em conjunto e a previsibilidade acima mencionadas são apresentadas pelas professoras como uma forma de incoerência/paradoxo entre as orientações recebidas pela gestão e a realidade que vivem, visto não possuírem tempo reservado para que o trabalho colaborativo aconteça. Assim, as professoras relatam a falta

de tempo e de espaço³¹, na instituição e na própria rede, para que as interações/trocas profissionais ocorram. Sobre esse aspecto, ressalto o relato de Ana:

Só acho que eu não tenho, às vezes, contato. Às vezes chega muita quantidade de atividade que a gente tem pra dar conta que, às vezes, a gente não nem tempo de ver a outra, não dá pra conversar e ver como o outro tá fazendo. Aí é que, às vezes, sei lá, precisava de mais, de tá junto mesmo. (Ana)

A ideia de trabalho coletivo/colaboração desenvolvida pela instituição está relacionada à realização de projetos e planos de aulas segundo o manual do professor, restringindo a reunião dos docentes a tarefas específicas e compulsórias que, sendo limitadas e fixas, estão mais orientadas para a implementação de um modelo educacional do que para o desenvolvimento do profissional docente. Essa forma de colaboração deixa pouco espaço para que o trabalho se estenda ao diálogo e permita aos professores fazerem reflexões juntos, criticarem e reelaborarem saberes sobre e para a prática, compartilhando diferentes modos de conceber e viver o trabalho docente inscritos em diferentes profissões que permeiam o ambiente escolar. De fato, “o trabalho em conjunto requer uma interdependência mais estreita entre colegas e maiores ajustamentos mútuos ao nível da prática” (HARGREAVES, 1998 p.212).

A professora Camila, que trabalha em duas unidades da rede, afirmou o potencial da equipe pedagógica da escola e denunciou que a dificuldade de estabelecer a relação com os pares profissionais não é algo que ocorre apenas na unidade escolar pesquisada, mas também na outra unidade em que trabalha, dificultando melhorias no trabalho pedagógico. Na mesma linha, Maria, que trabalha apenas em um turno na escola, além de trabalhar em uma empresa com vendas e fazer pós-graduação, fala sobre a falta de tempo e o pouco contato que tem com as professoras do contraturno.

Às vezes, a gente não tem muito tempo de trocar, por exemplo, eu trabalho de manhã, quase não vejo o pessoal da tarde, só em

³¹ Quando me refiro à falta de espaço, não me refiro ao espaço físico, mas sim ao espaço reservado para que as docentes possam se desenvolver profissionalmente. Quanto ao espaço físico, a escola que possui dois prédios tem uma espaçosa sala de professores equipada com uma mesa grande, banheiros limpos, ar condicionado e computador (sem internet). Porém, como há pouco incentivo ao uso desse espaço, as reuniões entre as professoras e os encontros do cotidiano acontecem, quando não no recreio, na grande cozinha da escola, que também possui uma mesa grande. É na cozinha onde acontecem a organização do trabalho, os informes, as cobranças de prazos, as confraternizações, as discussões e brigas, etc..

reuniões e são poucas e quase não vejo. Mas de manhã também o tempo é muito corrido. Então a gente não tem esse espaço pra troca, de como é que faz isso e aquilo. (Maria)

Paula, que trabalha apenas em um turno na instituição, em seu relato deixa bem clara a existência de uma divisão dos turnos, que acaba separando o corpo docente, gerando afinidades entre alguns e afastamento entre outros. Ela ainda revela que a direção não tem investido na relação entre os professores.

Assim, eu me relaciono mais com o pessoal do turno da tarde, porque é o pessoal que eu tenho mais contato. Eu conheço todas as meninas do turno da manhã, porém a maior troca é feita à tarde, por estar junto a elas. O turno da manhã fica mais assim afastado, sem querer, mas fica. Também não fazem nada pra juntar, eu falo mesmo. (Paula)

Sobre o investimento na relação entre os profissionais, Ana, que trabalha nos dois turnos, afirma se relacionar bem com quase todos os professores na instituição e fala da resistência de alguns em se enturmar. A professora também admite que, caso estivesse na direção da instituição investiria no relacionamento entre as professoras.

Vou ser sincera pra você, quase não tenho contato com algumas professoras, até porque é um prédio aqui e outro lá. A gente se encontra mais em reuniões e tudo, bom dia, boa tarde, mas tem algumas pessoas que eu tenho um carinho especial, até por afinidade, por mais tempo que você fica na instituição. E eu acho também que, às vezes, a direção da escola busca essa integração. Mas tem educadores que não aceitam, que não querem e a gente tem que respeitar. Mas eu acho que aqui o ambiente é agradável, porque senão eu não estaria mais aqui. (...) Mas se eu estivesse na direção aqui, a primeira coisa que eu faria é essa integração mais das pessoas. Eu acho que as pessoas estão muito se tratando de forma individualizada. Ficam mais no seu mundo, não conversam, não trocam e, às vezes, quem tá chegando tem receio de quem tá. Quem já está não ajuda o outro que precisa. Eu sou uma pessoa muito comunicativa, uma pessoa com muita facilidade de relacionamento com a população, com as pessoas em geral. Então, eu fico observando isso, que as pessoas ficam muito acuadas. (Ana)

Júlia também é outra professora que, trabalhando na unidade escolar pesquisada e numa escola do município, também sente falta de tempo e de espaço para a realização das trocas e da organização do trabalho em conjunto.

O planejamento, cada um é individual, mas não pode fugir muito. No 5º ano, agora, tem a festa junina, aí nós três, a gente senta e aí “ah, você faz isso”, “você faz aquilo”, mas aquela coisa de ideia, não tem um lugar específico e um horário específico, não. É aquela

correriazinha. Vamos supor, você botou uma matéria no quadro, corre lá e fala sei lá o que. Porque tem escola que reunião, estuda e não sei o que, aqui não. E assim eu não tenho mais relação com as outras, porque eu só chego aqui e oi, oi, oi, já chego em cima. Não tenho muito contato com o pessoal mesmo. (Júlia)

Como mostram os relatos das professoras, as relações estabelecidas no trabalho mostram uma forma de relacionamento dos professores dividida em grupos, o que não propicia o estabelecimento de parcerias. A falta de tempo e a resistência de algumas professoras somada à organização da escola, que pouco permite a mobilidade profissional dos docentes dentro da própria escola, dificultam ainda mais a emergências de coletivos e, conseqüentemente, de uma cultura profissional na escola.

Sendo assim, incito que o modo de organização da escola pesquisada não propicia o estabelecimento de coletivos, mas sim o que acima designamos como formas de colegialidade artificial, marcadas por uma inflexibilidade e ineficiência que as torna profundamente insensíveis ao contexto e às especificidades das situações vividas pelas professoras no trabalho. O trabalho que precisa ser realizado em conjunto e que é prescrito pela instituição não conta com um tempo fornecido pela mesma para que haja a relação de troca dos professores, a discussão e a construção do conhecimento profissional através do diálogo para o desenvolvimento do projeto. A instituição parece simular um estímulo à colaboração entre professores, visto que programa a realização de trabalhos em conjunto, mas não organizar tempo e espaço para que possam acontecer.

A este respeito, o que é triste, na simulação segura da colaboração entre professores a que chamei de colegialidade artificial, não é que esta engane os professores, mas sim que os atrase, distraia e menospreze. A inflexibilidade da colegialidade artificial faz com que os programas não se ajustem aos objetivos e às características práticas dos cenários escolares e das salas de aula específicas. Esmaga o profissionalismo dos professores e o juízo discricionário que o compõem e desvia os seus esforços e energias para uma aquiescência simulada para com exigências administrativas inflexíveis e inadequadas aos locais em que trabalham. (HARGREAVES, 1998 p.235)

De fato, há uma continuidade entre o trabalho docente dentro da sala de aula e fora dela, onde o coletivo de docentes, assim como a organização institucional, exercem influências sobre o rendimento dos professores “face às matérias e ao modo de ensinar”. As escolas não podem, portanto, ser percebidas como um mecanismo objetivo de precisão, independentemente do

conteúdo das tarefas e do sentido das interações, porque a eficácia de tais interações sociais está mediada pelo sentido que os sujeitos dão às tarefas e às relações nas quais se envolvem. (TARDIF, 2002) A escola, enquanto uma organização social, não pode ser entendida como instrumento asséptico; o conteúdo de seu funcionamento, devido ao sentido que os sujeitos lhe concedem, as especifica e peculiariza.

Com efeito, como afirma Nóvoa (2009), é preciso que haja no ambiente de trabalho formas de solidariedade interna que permitam emergir a identidade profissional dos docentes e contribuam para a construção de uma cultura profissional docente que, fortalecendo os profissionais do magistério, caracterize a profissionalização docente. É na escola que o professor afirma a sua profissionalidade, sua identidade e o caráter especializado e insubstituível de seus conhecimentos, por meio de atuações ativas e compromissadas com o ensino, refletindo e mobilizando o grupo de professores a afirmação de seu poder e cultura profissional no campo escolar. (LÜDKE e BOING, 2004; CARIA, 2000). Não podemos negar que “existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente” (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1174).

7

Conclusões

Acredito que o estudo conseguiu identificar alguns aspectos relacionados à infraestrutura, a concepções de profissão docente e a concepções sobre ensino próprias desse novo modelo/contexto escolar. Esse modelo de escola se apoia em uma ideologia educacional com concepções peculiares sobre o que é ser professor e o que é ensinar, com impactos no trabalho realizado, na profissionalidade, nos usos dos conhecimentos específicos da profissão, nos compromissos profissionais e na motivação docente.

A escola pesquisada possui algumas especificidades em relação às demais escolas da rede. Entre os achados da pesquisa, verificamos que há grande rotatividade de seus professores, em boa parte atrelada à dificuldade de adaptação dos docentes ao modelo “formatado” da rede, onde os conhecimentos profissionais, a experiência do professor sobre a docência e sobre como “fazer aprender” pouco importam àqueles que dirigem o trabalho pedagógico da rede.

As políticas educativas actuais, baseadas na autonomia dos estabelecimentos e na profissionalização do ensino visam aumentar a eficácia da escola; são valores de forte sabor econômico de *performance* e de eficiência os que fundamentam estas políticas. Tendem elas a responsabilizar os docentes e poderiam torná-los culpados dos fracassos dos sistemas educativos. (LESSARD, 2009 p.126)

Fundada em uma perspectiva bastante técnica do ensino e em uma ideologia educacional voltada muito mais para uma lógica performativa do que propriamente para o processo de ensino e aprendizagem, esta escola deixa pouca (senão nula) margem de autonomia para que as professoras possam, coletivamente, construir conhecimentos e desenvolver sua profissionalidade através de uma cultura profissional entre o corpo docente da instituição.

Os dados produzidos mostraram que as docentes não conseguem se reunir. Elas não têm na instituição tempo e espaço para expor as dificuldades e compartilhar o que encontram de positivo para desenvolver o trabalho com os alunos.

As entrevistas com as professoras revelaram que a lógica institucional exige uma capacidade reflexiva para administrar a sobrecarga de

atribuições, os problemas do cotidiano de ensino e os conflitos latentes entre o próprio corpo docente. O sofrimento vivido por cada professora isoladamente tem, na verdade, raízes nas mesmas questões e nos mesmos problemas que, por medo, desconfiança e insegurança não são compartilhados.

A maioria das professoras entrevistadas mostrou viver um individualismo, constrangido pelas prescrições, pelo estresse do cotidiano bastante intenso, pressão de metas e tarefas a serem cumpridas, enfim, efeitos da intensificação do trabalho docente que têm afetado o desenvolvimento profissional e impedido relações de colaboração entre pares.

O individualismo constrangido (a condição ecológica de que fala Flinders) ocorre quando os professores ensinam, planejam e, de um modo geral, trabalham a sós, devido a constrangimentos administrativos ou de outro tipo que apresentam barreiras ou que desencorajam significativamente a possibilidade de procederem de outro modo. (HARGREAVES, 1998 p. 193)

A cultura profissional, que esperava encontrar quando iniciei o estudo, não existe entre as professoras desta unidade escolar. Os dados produzidos mostraram que o individualismo constrangido, na perspectiva assinalada acima por Hargreaves, vivenciado na instituição, tem provocado a desmotivação e a falta de perspectivas profissionais.

Através das entrevistas, observamos também que muito diferentes são os modos de viver a docência. Parece-me que as docentes da escola estão longe de construir uma cultura profissional e mesmo culturas profissionais visto que, restringindo-se em seus relacionamentos, tendem a formar subgrupos, conforme abordado no capítulo 6.

Certamente, a existência de uma cultura profissional construída pelos professores dentro da instituição possibilitaria pôr em prática sua autonomia e seus conhecimentos profissionais, considerando uma pluralidade de saberes que precisam ser articulados para dar conta da imprevisibilidade do trabalho técnico-intelectual que tem como foco ensinar os sujeitos (TARDIF, 2000; CARIA, 2002).

Diante de contextos que visam a coerção dos docentes a funções estritamente técnicas, creio que se faz necessário que a profissionalização seja orientada no sentido de motivar o docente a buscar se relacionar com seus pares profissionais e construir conhecimentos a partir da experiência e das

trocas. Para se desenvolver profissionalmente dentro da escola. As imagens e crenças que os professores trazem tanto de sua escolarização quanto de sua formação inicial “atuam como filtros mediante os quais eles dão sentido aos conhecimentos e experiências com que se deparam. Mas também podem atuar como barreiras à mudança, limitando as ideias que podem vir a desenvolver sobre o ensino” (MARCELO, 2009 p.117).

Os dados mostraram que a dificuldade de usar os conhecimentos profissionais e a autonomia são parte de uma limitação de perspectivas dos docentes que, acreditando no nome da instituição, deixam de pôr em prática seus conhecimentos profissionais e experienciais acumulados para deixar-se guiar pelo estilo “*fast-food*” da rede.

Ao final deste trabalho, o que chama a atenção é a grande desmotivação, o mal-estar e a rotatividade dos professores, atrelados a um desencantamento com o ambiente escolar que, quando fora dele, as docentes julgavam ser a melhor instituição para trabalhar, a “escola de renome”. Neste trabalho é possível identificarmos nitidamente o forte papel que a organização institucional possui na constituição da profissionalidade docente.

Desse modo, torna-se urgente que os cursos de formação de professores voltem-se cada vez mais para aquilo que Marcelo (2009) reconhece como movimento de *inserção*, que contempla o período de transição do professor em formação até chegar a ser um profissional autônomo³².

O saber enquanto caracterizador do acto de ensinar enferma, também e ainda mais no ensino superior, da limitação de se centrar no conteúdo do saber ensinado, e muito pouco no saber educacional, integrador do saber conteudinal e do saber processual. (Roldão, 2005 p.122)

Para Roldão (2007 p.97), a formação de professores encontra em seu caminho uma dificuldade que “resulta da preexistência histórica da *acção de ensinar* ante a formalização da *formação para ensinar*”. Nas discussões sobre os contextos profissionais e as situações em aula nem sempre ficam claras as divergências, a presença de várias escolas numa mesma escola, de grupos, de métodos, de poderes e de interesses diferentes permeando a atividade pedagógica (CAVACO, 1991).

³² “Convém insistir nessa ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho para se converter em professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas antes tem um caráter distintivo e determinante para levar a um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.” (MARCELO, 2009 p. 127)

Considero que a formação de professores deve eleger como um de seus principais focos não somente a vida do professor na escola (por meio de estágios), mas também as dinâmicas institucionais desse espaço, ensinando aos futuros docentes a “lerem” a instituição escolar em que vão trabalhar, pois sem essa capacidade de reflexão o docente não conseguirá construir seus conhecimentos sobre a prática e sua profissionalidade. Incito que a atenção a esta dimensão poderá fortalecer os professores enquanto grupo profissional, fazendo valer o seu direito de ser profissional autônomo diante do que acredita ser efetivo para a aprendizagem dos seus alunos.

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticas preexistentes (SACRISTÁN, 1991 p.74).

Desse modo, considero que a necessidade de uma formação que ensine o docente a interpretar situações e conhecer o contexto em que trabalha para exercer sua função profissional com criatividade e autonomia é fundamental, como também a realização de pesquisas sobre novas realidades escolares, como a das escolas de rede.

Com efeito, o presente estudo nos alertou para os impactos que a organização de uma escola têm no trabalho e no desenvolvimento profissional docente. Assim, diante de tantas questões sobre a necessidade de aprimoramento da profissão, uso e construção do conhecimento profissional e da formação docente temos também que nos preocupar com os sistemas de ensino que emergem com ideologias educacionais travestidas de uma qualidade educacional. Um novo tipo de escola/ de forma escolar está surgindo e tenta tomar do professor aquilo que demandou bastante luta para ser construído, o seu estatuto profissional e sua autonomia.

Creio que só alcançaremos a afirmação profissional da autonomia docente/profissionalidade se conseguirmos desmistificar o senso-comum, de que qualquer um é capaz de ensinar.

8

Referências bibliográficas

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- BARRETO, E. S. de S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010.
- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- BURGOS, M. B. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. In: RANDOLPHO, A.; BURGOS, M. B. (orgs.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Ed. Pallas, 2009.
- CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. (org.) **Formação profissional de professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 2001.
- CARIA, T. H. A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n.3, p.125-137, mai./ago. 2007.
- CARIA, T. H. **A Cultura Profissional dos Professores** – o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- CARIA, T. H. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. **Análise Social**, v. XLIII, n. 4, p.749-773, 2008.
- CARIA, T. H. O usos do conhecimento: os professores e os outros. *Análise social*, vol. XXXVII, n. 164, p.805-831, 2002.
- CAVACO, m. h. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- COMBESSIE, J. **O método em sociologia**: o que é, como faz. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- CUNHA, L. A. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 585-607, set./dez. 2011.
- DUBAR, C. **Socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.
- ERIKSON, E. H. **Adolescence et crise**. La quête de l’indentité. Paris: Flammarion, 1968.
- FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

- GOMES, R. Identidades coletivas e estratégias identitárias nos estabelecimentos escolares. **Culturas de escola e identidade dos professores**. Lisboa: EDUCA, 1993.
- GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n.8, p.23-36, jan./abr. 2009.
- GRIGOLI, J. A. G.; LIMA, C. M.; TEIXEIRA, L. R. M.; VASCONCELLOS, M. A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.139, p. 237-256, jan./abr. 2010.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, 1998.
- LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.146, p. 368-387, maio/ago. 2012.
- LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.146, p.368-387, maio/ago. 2012.
- LELIS, I. A. O. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p.43-58, abril 2001.
- LESSARD, C. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n.9, p.119-127, maio/ago. 2009.
- LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, p. 143-163, dez. 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU, 1986.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v.25, n.89, p. 1159-1180, 2004.
- LÜDKE, M. Trabalho e formação de professores. Apresentação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.146, p.346-350, 2012.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n.8, p.7-22, jan./abr. 2009a.
- MOREIRA, A. F. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Revista Teias**, v.13, n.27, p.27-47, jan./abr. 2012.
- MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. Públi. Educ.**, Rio de Janeiro v.19, n.73, p.793-812, out./dez. 2011.
- MOTTA, C. E. de S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 54, p.82-89, agosto 2001.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.2, n.2-3, p.29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.
- OLIVEIRA, I. A. de; FONSECA, M. de J. da C. F.; SANTOS, T. R. L. dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.;

- OLIVEIRA, I. A. de. (orgs.) **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.
- OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.
- PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (orgs.) **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: PUC-Rio : Ed. Pallas, 2009.
- PENNA, M. G. de O. **Exercício docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araraquara: Junqueira & Marin/FAPESP, 2011.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ROLDÃO, M. do C. N. A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In: CAMPOS, B. P. (org.) **Formação profissional de professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 2001.
- ROLDÃO, M. do C. N. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, p. 94-103, 2007.
- ROLDÃO, M. do C. N. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009.
- ROLDÃO, M. do C. N. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação. Ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.
- SACRISTÁN, G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- SALOMONE, R. Entre o universal e o particular: o desafio da práxis pedagógica em escolas de meios populares. In: RANDOLPHO, A.; BURGOS, M. B. (orgs.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Ed. Pallas, 2009.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-24, 2000.
- TEDESCO, J. C.; TENTI-FANFANI, E. Novos maestros para nuevos estudiantes. In: TEDESCO, J. C.; TENTI-FANFANI, E. **Maestros em América Latina**: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño. Santiago: Editorial San Marino, 2004.
- TORRES, M. G.; MOUTA, C.; MENZES, A. L. Profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**, p.1-14, jan./março 2002.
- TURA, M. de L. R. As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.147, p.790-805, 2012.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, ano 7, n. 13, p.260-300, jan./jun. 2005.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-243, dez. 2003.

Anexo I

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Formação

- Onde você estudou e como foi a sua escolarização? (Você gostava de estudar? Estudou em escola pública ou privada? Algum professor marcou você?)
- Como foi a sua opção pela docência? (Fez Curso Normal? Foi sua primeira opção? Onde cursou? A sua família apoiou a sua escolha profissional?)
- Conte-me um pouco sobre a sua formação. Aonde fez? Como foi? Fez alguma pós?
- Há quanto tempo você trabalha aqui? Como foi que você chegou a essa escola?
- Em que outros lugares já trabalhou, em que função e por quanto tempo?
- Além dessa escola, você trabalha em outra?
- A escola oferece oportunidades de formação continuada e em serviço?

Trabalho

- Conte-me um pouco mais sobre a história da escola.
- Conte-me um pouco como é organizado o trabalho dos professores (planejamento, aulas, avaliações).
- Conte-me um pouco como funciona o manual do professor e as apostilas do sistema de ensino adotado pela rede.
- Como funciona a comunicação com a matriz? O trabalho é diferente das outras unidades que não são filantrópicas?
- Essa escola, desde o começo, usava o material do sistema de ensino?
- Conte-me um pouco sobre a sua rotina de trabalho. Como você prepara as aulas e como é feito o planejamento?
- Conte-me um pouco sobre o papel do manual do professor no seu trabalho. Ele te ajuda?
- Você enfrenta dificuldades no seu trabalho? Como faz para resolvê-las ou driblá-las?
- Conte-me um pouco sobre o uso do material desse sistema de ensino.
- Houve um choque de suas práticas, dos seus conhecimentos e modos de trabalho com o sistema de ensino adotado? (Você acredita que esse material ajuda na aprendizagem dos alunos?)

Socialização

- Conte-me como andam as coisas por aqui, estão melhores do que antes?

- Como a gestão atua no dia a dia da escola?
- Você acha que ter um setor de metodologia de ensino ajuda?
- O que você acha que foi ou/é fundamental para o trabalho que você desenvolve hoje?
- Como você percebe a sua autonomia dentro do trabalho?
- Conte-me um pouco sobre o seu relacionamento com os colegas de trabalho (outros professores). (Há trocas, há parcerias?)
- E como é seu relacionamento com a equipe gestora?
- Como você percebe a sua escola dentro da rede?
- Como é o seu relacionamento com os professores das outras unidades?
- Como você definiria o ambiente de trabalho de vocês aqui?

Futuro

- Você está satisfeito com sua profissão? E com a instituição?
- Se pudesse mudar algo na profissão, no ambiente de trabalho, na sua prática, o que mudaria?
- O que você considera necessário ter e/ou ser hoje para ser um bom professor?
- Você se considera um bom professor?
- Quais são os seus planos profissionais para o futuro?