

3 Referencial teórico

Após delinear o problema do estudo e resgatar o que vimos conhecendo na literatura sobre o início da docência, apresento alguns pressupostos teóricos que me ajudam a elucidar o fenômeno observado. Num vai e vem entre a teoria e a empiria, cheguei a esses construtos que me ajudaram a olhar e analisar o material coletado, na construção do objeto. De partida, tinha algumas hipóteses teóricas: algumas se sustentaram e outras foram abandonadas, pois a empiria me fez buscar outros caminhos e reestruturar o olhar em relação à escolha dos conceitos com os quais opero, ou seja, demandou novas perspectivas. Como destacou João Teixeira Lopes, em curso oferecido pelo Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no Programa de Pós-graduação em Educação, no 2º semestre de 2010, o campo ajuda a fazer opções teóricas mais direcionadas para o objeto e, portanto, faz-se importante não blindar as hipóteses teóricas, tentando um equilíbrio entre os processos dedutivo e indutivo na escolha dos referenciais.

Como já destaquei, inúmeros autores nos alertam para a ineficácia ou para a insuficiência da formação inicial. Essa é uma questão já estudada e formulada suficientemente, em torno da qual parece haver consenso. Desconheço estudos e autores que julguem que a formação inicial prepare plenamente o professor para atender às demandas cada vez mais complexas e dinâmicas do seu ofício. Ao contrário, vários autores apontam que, nesse grupo profissional, cujo trabalho tem novas demandas e formas de regulação, tem sido necessária uma reorganização do próprio trabalho (OLIVEIRA, 2010), o que traz implicações sobre as formas de ser e estar professor, ou seja, na identidade profissional dos indivíduos. Em *Professores do Brasil: impasses e desafios*, ao analisarem os currículos de cursos de Pedagogia, em uma amostra representativa, Gatti e Barretto (2009, p. 122) afirmam que “A relação teoria-prática [na formação inicial], como proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa”. Ao longo do documento sinalizam a vulnerabilidade da formação inicial, principalmente no quesito supracitado, mas também levando em conta outros fatores. Não é minha intenção, entretanto, continuar

simplesmente enfatizando as fragilidades da formação inicial, dado que esse é um aspecto conhecido de todos, e permanecer apenas nesse patamar me levaria a um discurso inócuo e vicioso.

Considerando, portanto, como Canário (2001), que a formação inicial é apenas a primeira etapa de um empreendimento de formação permanente, colocome na perspectiva de que a formação do professor iniciante continua no trabalho. Esse aspecto também vem sendo enfatizado, sob diferentes óticas, por autores, tais como Nóvoa (1995; 2009), Lüdke (1997), Lüdke e Boing (2012), Lima (2006), Tardif (2002), Lelis (2010) e inúmeros outros. Marcelo García (1999, p. 112) também compreende a formação de professores como um “processo contínuo, sistemático e organizado” que acontece ao longo de toda a carreira docente. Reconhece, com base nos estudos de Feiman (1983), que os iniciantes passam por diferentes fases no processo de “aprender a ensinar”, são elas: a “pré-formação”, que inclui as experiências que o professor teve enquanto aluno e que podem influenciá-lo enquanto docente; a “formação inicial”, que diz respeito ao processo formal de preparação para a profissão, que acontece em instituição designada para este fim; a “iniciação²”, que faz referência aos primeiros anos de exercício da profissão e que se apresenta como uma etapa ímpar ou decisiva para a consolidação da carreira docente; e a “formação permanente”, que se refere ao período posterior aos anos de iniciação, abarcando atividades de formação organizadas pelas instituições e pelos próprios docentes, ao longo da carreira, de modo a propiciar crescimento profissional constante. Essas fases correspondem a períodos diferentes da carreira, embora possam ser estabelecidas relações entre elas (PAPI; MARTINS, 2010, p. 43). Como parece claro, o objeto de estudo desta pesquisa está delimitado na etapa de “iniciação”.

Um aspecto enfatizado nos trabalhos de Marcelo García (2009; 2011) e Marcelo García e Vaillant (2012) é a noção de Bransford *et al.* (2005) de *professores iniciantes* em contraposição à de *professores peritos* ou *especialistas*. Os autores pontuam que, no processo de tornar-se professor, faz-se interessante considerar a ideia dos professores como *peritos adaptativos*, isto é, como profissionais capazes de fazer aprendizagens ao longo da vida. Como assinalam Marcelo García e Vaillant

² As expressões iniciação à docência e inserção profissional são sinônimas neste texto. Recorro a elas para designar os primeiros anos de docência quando, já habilitados, os professores ingressam no mercado de trabalho.

(2012, p. 128), baseados em Bereiter e Scardamalia (1986), diferentemente dos professores iniciantes, os “especialistas” são professores que têm não apenas experiência na docência – ao menos 5 anos –, mas também, e sobretudo, um acúmulo elevado de conhecimentos e destrezas que não são naturais, ao contrário, são fruto de esforço, dedicação e formação constantes. Dessa forma, esses mesmos autores enfatizam que o *perito* (em qualquer área) se caracteriza por possuir uma complexidade de competências; apresentar um acúmulo considerável de conhecimentos; ter uma estrutura de conhecimento profunda e de multiníveis, sendo capaz de estabelecer conexões e relações entre os diferentes níveis do conhecimento que possui; e por ter construídas representações dos problemas, o que faz com que recorra a abstrações de problemas já guardadas em sua memória. Bransford *et al.* (2005), como referenciado por Marcelo García (2009; 2011), têm defendido a ideia do professor *perito adaptativo* para dar resposta às novas e complexas demandas enfrentadas atualmente. Diferenciando o *perito rotineiro* do *perito adaptativo*, os autores alegam que, apesar de ambos seguirem aprendendo ao longo da vida, o *perito rotineiro* adquire um arcabouço de competências que utiliza de forma cada vez mais eficiente, ao passo que o *adaptativo* tem maior disposição para trabalhar e aprofundar suas competências, bem como maior abertura para adquirir outras ao longo da sua trajetória. Muitos programas estão adotando o modelo da *expertise adaptativa* como paradigma de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2012, p.129). No processo de tornar-se *especialista adaptativo*, duas dimensões devem ser consideradas e equilibradas: a inovação e a eficiência.

Penso que o conceito de *campo* também ilumina as reflexões da presente pesquisa. Bourdieu (2009, p. 133-134) afirma que podemos representar o mundo social em forma de espaço constituído com base em princípios de diferenciação ou de distribuição de diferentes capitais, que são os campos. No interior e entre diferentes campos travam-se lutas simbólicas onde estão em disputa representações do mundo social e, sobretudo, hierarquias. Por campo, compreendo, portanto, um espaço social de distribuição desigual de capital e poder, com estruturas objetivas e uma lógica própria de funcionamento. Cada agente, ou grupo de agentes, ocupa uma posição relativa nos espaços sociais, posições que dependem do volume e do tipo de capital que possui. Nesse entendimento, o campo educacional é um espaço social de lutas, que tem lógicas próprias e no qual, como em todos os espaços sociais, os capitais estão

distribuídos de forma desigual, e os agentes trabalham no sentido de manter ou transformar suas posições (Bourdieu, 2004, p. 170). Em sentido mais estrito, Bourdieu abre possibilidades de compreender redes e estabelecimentos escolares como espaços de lutas e disputas, dentro dos quais os agentes envolvidos se enfrentam com propósitos diferenciados e de acordo com a posição objetiva que ocupam. Nesse jogo, cada agente mobiliza seus capitais para se posicionar de acordo com seus interesses. Cada rede e cada estabelecimento apresentam uma hierarquia interna, espaços estruturados e posições que estão sempre envolvidos em relações de poder. Como afirma Bourdieu (2004, p. 82), cada realidade social, cada campo, tem um jogo próprio.

O autor compreende que empresas e instituições podem funcionar como campos, e também fala em subcampos (BOURDIEU, 2009, p. 29 e 134). Para compreender melhor a ideia de subcampo, recorri a Thiry-Cherques que, abordando os principais conceitos de Bourdieu, considera-o “como espaço social, isto é, como estrutura de relações gerada pela distribuição de diferentes espécies de capital, todo campo pode ser dividido em regiões menores, os subcampos, que se comportam da mesma forma que os campos.” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 40).

Também Felipe (2010, p. 22), ao trabalhar com a noção de subcampo para diferenciar setores escolares – redes diferentes, públicas e privadas –, fornece elementos para operar com essa ideia, enfatizando que esses setores são subcampos distintos porque não estão em posições opostas, em que os agentes ou as instituições se enfrentem dentro de um campo específico. Portanto, embora se interpenetrem, são subcampos diferentes dentro do espaço maior do campo educacional.

Assim, entendo subcampos como subdivisões de um campo que se comportam tal qual os campos, tendo lógicas e funcionamento próprios. De acordo com o recorte da pesquisa desenvolvida, que privilegia uma perspectiva relacional entre três redes de ensino, considero cada rede como um subcampo, que se apresenta com regularidades do campo educacional, mas também com características específicas e sentidos que lhe são próprios. Essas “regiões menores” se relacionam, mas funcionam de forma relativamente independente, tendo sua própria dinâmica. É importante reconhecer, entretanto, que, dentro desses subcampos, é possível mesmo considerar as escolas como instâncias ainda menores, com características oriundas da sua territorialidade. Ignorar esse aspecto

seria considerar que todas as escolas de uma rede funcionam da mesma maneira, o que não é plausível, como fica evidente nas análises.

Um aspecto interessante da ideia de campo, que me aparece útil, é que ela implica em pensar relacionalmente (BOURDIEU, 2009, p. 28). Pensar no campo educacional implica pensá-lo na sua relação com outros campos, logo, pensar em um subcampo implica pensá-los na relação com outros subcampos, com regras e hierarquias diferentes, sempre em tensão por meio dos atores em jogo. Como Bourdieu (2004, p. 171) destaca, “com a noção de campo obtém-se o meio de apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade”. Da mesma forma, pensar na posição ocupada por agentes em um determinado subcampo implica pensá-la na interação com o lugar ocupado pelos demais agentes, uma vez que toda posição é relativa (BOURDIEU, 2009, p. 134). Ao estudar professores iniciantes de diferentes escolas, pude não apenas evidenciar marcas da socialização de cada um, como também relacioná-las, uma vez que pertencem a subcampos distintos. É através do que vivenciam os novatos, por meio dos seus depoimentos, que construo este objeto de estudo e chego a perceber características da(s) rede(s) e da(s) escola(s) em que trabalham.

Os conceitos de *habitus* e campo estão implicados um no outro, já que a relação de um indivíduo com um campo social é sempre intermediada por seu *habitus*. Sendo assim, pensar na categoria *habitus* pressupõe dizer que o individual e o subjetivo são também “sociais e coletivamente orquestrados” (SETTON, 2002, p.63). Juntamente com a autora, reafirmo a potência do conceito de *habitus* para pensar as relações que se estabelecem entre os agentes e a conjuntura em que vivem. Em seu subcampo, dotados dos capitais que possuem e mediados por seu *habitus*, os professores iniciantes vão se inserindo em seu trabalho.

Setton nos alerta para o fato de que Bourdieu foi trabalhando, desenvolvendo e tentando precisar a noção de *habitus* ao longo da sua obra. E, em dado momento, o autor ressalta que “O *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposições aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas”. (BOURDIEU, 1992, apud SETTON, 2002, p. 64)

Tomo, portanto, o *habitus* como um sistema de disposições individuais aberto, sempre em movimento, produto histórico, frequentemente confrontado por experiências novas no interior dos campos e influenciado por elas. Esse conjunto de

disposições estrutura as práticas dos indivíduos, mas não é estático, é produto de construção contínua, próprio do confronto das práticas com os estímulos e estruturas específicos de um campo. Dessa forma, não deve ser entendido apenas como memória sedimentada, mas também como disposições mutáveis e abertas, construídas continuamente. A semelhança entre *habitus* de indivíduos distintos pode ser explicada pelo mesmo pertencimento, ou seja, pela relação entre *habitus individual* e *habitus de classe*. Segundo Bourdieu (2011; 2013b), agentes que vivem sob as mesmas determinações sociais, desenvolvem disposições semelhantes ou homólogas. Dessa maneira, não há coincidências nas práticas, nos gostos e nas estratégias dos agentes que vivem sob os mesmos condicionamentos. Ao contrário, o seu sistema de disposições é forjado nas mesmas condições sociais, o que gera semelhança nas práticas. Nesse sentido, posso pensar na possibilidade de que docentes que estão sob as mesmas condições de trabalho e que investem boa parte de seu tempo na profissão podem desenvolver disposições semelhantes.

Setton (2002, p. 64), apoiada em Bourdieu, afirma que “a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura)”. Assim, tenho chaves para compreender que o *habitus* dos indivíduos (e, portanto, o dos professores) não apenas é influenciado pelas instituições tradicionais de socialização, tais como a família e a escola, mas também pelo trabalho, pela mídia e demais instâncias. A construção do *habitus* está ligada à trajetória do indivíduo e às condições sociais em que ele está inserido. O *habitus* é forjado no plano social e pode ser visto como um conjunto de disposições, “esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as estruturas de um campo o estimulam” (SETTON, 2002, p. 63). Assim, cabe perguntar como os professores vêm enfrentando e como incorporam aos seus esquemas individuais as práticas sociais do campo escolar? Sim, porque, nesse entendimento, é no confronto com os espaços sociais e as atividades regradas desses espaços que o professor vai se constituindo como docente. Sob esse ângulo, as estratégias, as escolhas e as ações são produtos do encontro ou das relações entre o *habitus* individual e as pressões do campo, ou dos subcampos. Há condições objetivas, imposições e regularidades dos subcampos às quais os professores estão submetidos e parecem ir incorporando à sua subjetividade, tendendo a se adequar às mesmas pela apropriação do sentido prático do jogo.

Diante da realidade que hoje se apresenta, na qual os agentes estão expostos a múltiplas referências em seu processo de socialização desde muito cedo, Setton propõe o entendimento de um *habitus* oriundo de distintas referências que estão em relação na formação dos indivíduos. O agente sintetiza seu *habitus* a partir de distintas matrizes, uma vez que as instituições tradicionais de formação – família e escola – dividem espaço com outras instâncias formativas. Em conformidade com essa ideia, o *habitus* do indivíduo, na atualidade, seria pensado como uma matriz de esquemas híbridos, construída na interação de vários ambientes socializadores (SETTON, 2002). Fruto de uma socialização que integra múltiplas referências e instâncias socializadoras, com projetos diversos e até contraditórios, os esquemas dos professores são híbridos e dinâmicos e estão em permanente construção, para atender às demandas das conjunturas atuais.

Remeter-se à socialização no mundo hodierno demanda pensar em um agente em permanente transformação, em um panorama de interação entre diversas e distintas instâncias socializadoras. Com Setton, compreendo a socialização como um processo que decorre da interação de múltiplas instituições socializadoras, formais e informais, que apresentam lógicas distintas, propiciando ao indivíduo constituir-se a partir de diferentes matrizes de referências. Essas diversas instâncias “coexistem numa relação tensa de interdependência” (SETTON 2002, p. 69). Por coexistirem, propiciam a constituição de um *habitus* forjado a partir de referências variadas, que se transforma e se modifica. Portanto, sugiro que, ao pensar socialização, tenhamos em mente o caráter reflexivo do verbo “socializar-se” para transmitir a noção de que estou falando de um *habitus* em permanente construção, dinâmico, e influenciado por diversas instâncias de socialização, com múltiplas referências – inclusive o trabalho – e que não é constituído passivamente, estando o agente em constante tensão no interior do(s) campo(s).

Importante ressaltar, entretanto, que minha intenção nesta pesquisa não é abordar a trajetória de vida das depoentes, e sim, os primeiros anos de experiência docente. Assim, quando abordar as disposições, os esquemas e estratégias que parecem orientar as ações dos professores, estarei falando especialmente de como percebo o *habitus* ligado ao exercício docente, isto é, referindo-me às disposições estruturantes e estruturadas no seio do exercício profissional, relativas ao *habitus* associado à função docente (PENNA, 2011). Entendo que, expostos a certas regularidades e condições sociais que conformam o seu trabalho, essas depoentes

estão forjando um *habitus* ligado também ao trabalho. Tal compreensão só é aceitável a partir da concepção de que o *habitus* não é estático, estando o tempo todo em confronto com a realidade de um campo e orientando as ações e práticas no limite de suas possibilidades.

Estou considerando como *habitus* ligado à função docente (PENNA, 2011) as disposições ou esquemas de percepção e ação cuja constituição está ligada ao exercício da função, em um lugar concreto, ou seja, são forjados segundo as condições de trabalho e exercício às quais os professores encontram-se submetidos e nas quais se socializam. Importa, com esta noção, considerar a possibilidade de diferentes *habitus* associados à função que desempenham as iniciantes, levando em conta a diversidade dos subcampos. Nas palavras de Penna,

As condições objetivas nas quais o exercício docente se desenvolve e que, por sua vez, são fruto da institucionalização da função, contribuem para a constituição de determinadas disposições integradoras de *habitus* relacionado a esse exercício, que, entre outras formas, expressam-se na prática docente. O professor, ao se socializar para e no exercício da função docente, encontra-se imerso na cultura escolar, suas regras e procedimentos, que dizem respeito à função da escola em determinado contexto histórico e social. (PENNA, 2011, p. 135)

Entendo que, por um lado, o *habitus* associado à função é forjado na influência de esquemas constituídos historicamente e que dizem respeito à cultura escolar já bastante enraizada e sedimentada, relacionada ao modo de funcionamento do sistema escolar e à forma como ele foi se constituindo ao longo do tempo. A escola, enquanto sistema, apresenta características estáveis e é elemento organizador do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2011). Por outro, o *habitus* ligado à função docente é também alterado e constituído nas condições objetivas em que o trabalho docente acontece, no contexto socializador de seu trabalho. É assim, portanto, que analisar o *habitus* associado à função implica considerar que esse *habitus* é expresso nas práticas e nos sentidos que os professores constroem no seu trabalho. Assevero, tal como Penna (2011, p. 137), que desempenhar uma função significa ocupar determinado lugar no espaço das relações sociais e ser constituído também nele, de modo que a própria individualização é produto da socialização no campo educacional e no subcampo em que exerce seu ofício. Não sendo isolado, o *habitus* constitui espaços de adesões entre professores que são produtos de condicionamentos semelhantes, podendo as maneiras de agir, pensar e julgar

encontrar legitimação entre os pares. Nesse contexto de interesses compartilhados há também disputas próprias de todo campo social.

Parto então do pressuposto de que o *habitus* associado à função docente se expressa pelo espaço ocupado pelo professor nas relações sociais e pelas condições objetivas em que desenvolve seu ofício (PENNA, 2011). Assim, os esquemas e as condutas que assim se produzem tendem a adaptar-se às condições em que são produzidos, na tensão entre as disposições dos agentes, fruto da socialização familiar, e das disposições forjadas nos demais espaços socializadores. A prática dos agentes, no nosso caso, dos professores, é produto de sua história incorporada e da que está inscrita na função que os mesmos desempenham, mas também nas condições objetivas em que exercem sua ocupação. Com base nesses pilares eles antecipam, escolhem e adaptam suas estratégias de jogo. O encontro do *habitus* de origem e o *habitus* relativo à função ocupada nem sempre é totalmente coincidente, o que pode gerar conflitos e demandar reestruturações.

Ao pensar em professores em início de carreira que, possivelmente, encontram-se em posição diferenciada dos docentes mais antigos, a ideia de *estratégia* (por substituição à de regra), de Bourdieu (2004), é relevante para as análises da presente pesquisa. O autor fala de estratégias como “produto do senso prático como sentido do jogo”, adquirido através da experiência e que funciona aquém da consciência e do discurso. Na tentativa de fugir tanto do objetivismo estruturalista, sem agente, como do subjetivismo, o autor fala de estratégia dentro de uma liberdade de invenção e improvisação dos agentes, liberdade esta que tem os limites do próprio jogo.

A noção de estratégia visa contemplar as práticas inconscientes, caracterizadas como tal por serem “vistas como evidentes e naturais pelos indivíduos”, e não porque sejam totalmente inconscientes (SETTON, 2002, p. 64). Para atender às necessidades de um campo específico, elas tendem a se configurar como um sentido prático. Em um jogo social específico, definido historicamente, os agentes ou instituições, mediados por seu *habitus* e segundo a posição que ocupam, lançam mão de práticas para perpetuar ou modificar sua posição. No jogo social, nenhuma jogada é feita impunemente, ressalta Bourdieu (2004). E falar de jogo significa dizer que um conjunto de pessoas participa de uma atividade social regrada, ou seja, que apresenta certas regularidades, sem ser, necessariamente, resultado da obediência a regras explícitas ou codificadas

(BOURDIEU, 2004, p. 83). Isso me leva a pensar que, na dinâmica das relações sociais que ocorrem no interior de cada rede e estabelecimento de ensino, o professor novato vai adquirindo o sentido do jogo e aprendendo a jogar, desenvolvendo suas estratégias. Na verdade, ao longo de sua vida escolar e da sua preparação para a docência, ele já começa a adquirir alguma experiência nesse jogo, mas é ao entrar como docente que, de fato, começará a jogar e a adquirir de forma mais concreta o sentido do jogo. Apropriar-se do jogo significa incorporar um conjunto de esquemas práticos de percepção e de apreciação, que funcionam tanto como forma de construção da realidade quanto como princípios de visão e de divisão do campo no qual eles se movimentam (BOURDIEU, 2013a, p. 143).

Embora Bourdieu (2004) aborde especificamente “as estratégias matrimoniais” de dois grupos sociais, ele esclarece que esse modelo teórico tem um valor muito geral. Sendo assim, entendo que esse referencial auxilia a compreensão de atividades de diferentes grupos e em diferentes aspectos, no caso desta pesquisa, das estratégias de inserção dos novatos em diferentes subcampos e as próprias estratégias de que lançam mão as instituições para “acolher” seus docentes. As lógicas das estratégias que diferentes grupos, em diferentes sociedades, empregam para se produzir ou reproduzir no espaço social é condição para a manutenção de sua unidade e perpetuação de sua posição. Que caminhos os novatos buscam, e que a escola oferece, para conseguirem um pertencimento mais efetivo no grupo? Quais as opções possíveis? A partir de Bourdieu (2011), saliento que a experiência do sentido do jogo e o *habitus* fazem os docentes desenvolverem estratégias dentro do que lhes é acessível e possível. Essas estratégias se apresentam de modo natural aos agentes e instituições, “produzidas aquém do cálculo”, em decorrência do *habitus* ajustado às estruturas objetivas e ao funcionamento do campo (BOURDIEU, 2011, p. 102). Os agentes se apropriam do que lhes é possível. O excerto abaixo expressa o que acabo de afirmar:

É somente na experiência imaginária (a do conto, por exemplo), que neutraliza o sentido das realidades sociais, que o mundo social reveste a forma de um universo de possíveis igualmente possíveis para todo sujeito possível. Os agentes se determinam em relação aos índices concretos do acessível e do inacessível, do “é para nós” e do “não é para nós” [...] (BOURDIEU, 2011, p. 106)

Embora os subcampos apresentem características próprias e diferentes dos demais, é possível que apresentem semelhanças e regularidades. Digo isso com base no que vimos observando em pesquisas já realizadas com professores em início de carreira, em vários espaços sociais. Ainda que a socialização dos professores seja influenciada pela rede a que pertencem e pela organização do estabelecimento de ensino, vêm sendo observadas algumas semelhanças nas estratégias das escolas quando recebem novos professores. Em relação aos estabelecimentos em que trabalham os nossos depoentes, é possível observar as mesmas semelhanças? E entre as estratégias de inserção empreendidas pelos próprios docentes, é possível captar aproximações? A construção dos dados permite apresentar algumas evidências nesse caminho. E, nesse sentido, o conceito de *homologia* (BOURDIEU, 2004) também se constituiu em uma boa chave de leitura para as análises. Bourdieu descreve a “homologia como uma semelhança na diferença” e esclarece que, nos campos, existem homologias estruturais e funcionais. Falar de homologia significa reconhecer a presença de “traços estruturalmente equivalentes – o que não quer dizer idênticos – em conjuntos diferentes” (BOURDIEU, 2004, p. 170).

A luta nos diferentes campos envolve sempre a questão do poder, das relações de força, das estratégias, da mobilização de capital etc. Entretanto, ao falar do campo intelectual (campo científico, literário, artístico), Bourdieu afirma a existência de especificidades, a despeito das homologias que apresenta em relação aos diversos campos sociais. Ressalta que o campo intelectual apresenta uma espécie de capital particular, isto é, o *capital simbólico*, “como o capital de reconhecimento ou consagração [...] que os diferentes agentes conseguiram acumular no decorrer das lutas interiores, ao preço de um trabalho e estratégias específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 170). Esse capital é recurso e alvo das lutas concorrenciais dentro do campo, sejam lutas institucionalizadas ou não, e pesam sobre todos os que entram no campo, com força ainda maior sobre os novatos.

Entendo que esse conceito de capital simbólico, usado pelo referido autor como forma distintiva do campo intelectual, pode ser estendido para a presente pesquisa, uma vez que, ao mencionar o capital simbólico, parece fazer referência à legitimidade adquirida pelos agentes no interior de um campo. No caso desta investigação, questiono: Será que a legitimidade dos professores mais antigos, o reconhecimento e o prestígio de que gozam no interior dos estabelecimentos são

equivalentes ao que desfrutam os novos professores? Até o momento, as pesquisas realizadas mostram que não. Que possibilidades são colocadas no jogo institucional no sentido de alcançar reconhecimento?

Esse entendimento ajuda a focalizar como o professor iniciante se coloca e se vê nesse processo de socialização, além de fornecer pistas também para compreender como ele é visto institucionalmente e que lugar lhe é reservado, a partir das condições objetivas que lhe são impostas.

Ao me deparar com algumas peculiaridades do trabalho das iniciantes, logo tive de me voltar para o pensamento de que estudar e abordar o trabalho docente é, desde os seus primórdios, considerar também a tensão entre autonomia e controle no processo de trabalho. Nóvoa, já há muito, vem sinalizando que a profissão docente é marcada por tutelas. Primeiramente, desenvolveu-se sob a tutela da Igreja e, posteriormente, após a reforma pombalina – no caso de Portugal e do Brasil – sob a tutela do Estado (NÓVOA, 1991; MENDONÇA; CARDOSO, 2007). Portanto, ao falar em autonomia no interior da profissão não se pode desconsiderar essa questão, que não é nova, mas está presente na constituição da profissão, desde a sua gênese. É possível, no amplo contexto do trabalho docente, falar de autonomia sob muitos pontos de vista. Contreras (2002), Nóvoa (1991b), Barroso (2005), Hypolito (2002), Moreira (2013), entre outros, vêm tratando desse assunto sob vários aspectos. Esses autores têm em comum a ideia de que, se uma autonomia – seja qual for a concepção que se tenha – não pode ser considerada fora dos contextos de realização do trabalho docente, tampouco pode ser pensada fora dos contextos mais amplos, das políticas públicas, econômicas, sociais e educacionais, que condicionam e influenciam o trabalho dos professores. Todos eles alertam para o fato de que as políticas que surgem baseadas na diminuição da influência do Estado na prestação de serviços sociais, ou seja, como resposta ao colapso do estado de bem estar social, do Estado moderno, muitas vezes transferem responsabilidades pelo sucesso da educação e da aprendizagem dos alunos para a escola e para os professores, sem lhes dar as devidas condições de trabalho, e mais, sem considerar a diversidade e a complexidade dos fatores sociais que estão em jogo nesse processo. Muitas vezes, sob a capa de uma maior autonomia das escolas e dos professores, o Estado continua controlando os resultados por meio do currículo, de avaliações e de outros mecanismos que pretendem enquadrar o trabalho docente. Os referidos autores ressaltam também que esse é um fenômeno observado em âmbito internacional.

Com sua perspectiva histórica, Nóvoa alerta para o fato de que, nos dois últimos séculos, as tomadas de decisão no sistema educativo variaram entre dois níveis: o macrossistema (nível mais global do sistema) e o microssistema (sala de aula), faltando uma espécie de nível meso, entre dois, ou seja, o nível da organização escolar, que facilitaria a delimitação de uma territorialidade que poderia favorecer o desenvolvimento de uma autonomia contextualizada dos professores. Para ele, a questão da autonomia profissional deve ser analisada, principalmente, na perspectiva da capacidade de construção do conhecimento profissional e na de ter condições de decidir os instrumentos e as técnicas a pôr em prática. Afirma, ainda, que “a legitimação social da autonomia dos professores passa pelas bases científicas e pela especificidade técnica da sua intervenção profissional” (NÓVOA, 1991b, p. 524), com implicações para a formação e para a carreira docente.

Assim como os outros autores destacados anteriormente, Nóvoa observa que certas políticas reformadoras, de caráter neoliberal, têm contribuído para reduzir a intervenção dos professores em seu trabalho, provocando a diminuição da autonomia desses profissionais, que são pressionados a concretizar projetos de ensino concebidos no exterior da profissão. Ele usa a expressão “correias de transmissão” para se referir à função dos professores nesse processo de reproduzir programas nos quais não têm qualquer participação. Dessa forma, reforça-se a tutela e a regulação do Estado sobre os professores, que se manifesta por meio de maior controle sobre “os conteúdos, os processos e os resultados do trabalho docente” (NÓVOA, 1991b, p. 526). Essa intervenção surge na tentativa de responder à expansão do sistema educativo e, também, aos problemas relacionados à preparação e à qualificação do professorado. Essa concepção reforça a imagem do professor como técnico-especialista, executor e aplicador de projetos e programas alheios a ele. Diferentemente, entretanto, de outras épocas, em que os docentes eram submetidos a rígidas e autoritárias inspeções e a imposições de programas, o controle hoje se faz sob dispositivos mais sofisticados como, por exemplo, a oferta de pacotes de ensino, a intervenção de especialistas de planejamento, avaliação e desenvolvimento curricular etc., que engessam e limitam a atuação dos professores. Isso tudo em nome da melhoria da qualidade do ensino.

Na tentativa de ultrapassar essa visão, o autor advoga a imagem dos professores como profissionais reflexivos, dotados de capacidades que lhes permitam desenvolver um trabalho mais criativo e de inovação curricular, além de

seu autodesenvolvimento, no contexto da organização escolar. Na visão de Nóvoa, isso se desenvolve no quadro de uma autonomia das escolas. E faz-se indispensável que um dos pilares na construção dessa autonomia seja a valorização de práticas de investigação mais próximas dos professores e das escolas, em um processo em que se conjugue formação, investigação e ação. Um segundo aspecto defendido pelo autor, que serviria para reforçar a autonomia docente contextualizada, seria o reforço da organização escolar, admitindo que, articulados com a comunidade social e a política locais, e também com outras escolas, poderiam ser criados espaços de autonomia, do ponto de vista curricular e organizacional. Dessa forma, propiciaria espaços para o desenvolvimento da autonomia docente, potencializando a atividade de equipes de professores no contexto em que a escola está inserida. É com base nesses dois componentes, a valorização da investigação/ação/formação e o reforço da territorialidade das escolas, que Nóvoa advoga a autonomia dos professores. Ele entende que essa visão, ao contrário de comportar um sentido nostálgico da profissão, aponta para a frente, para o encerramento de um longo período marcado pela subordinação dos professores a outras instâncias. Essa autonomia deve ser “feita de inter-relações, de rede e de partilhas, de um esforço de construção dinâmica desenvolvido no interior e no exterior da profissão docente. Mas tendo como pressuposto uma atitude de emancipação, e não de submissão” (NÓVOA, 1991b, p. 529).

A perspectiva de Barroso (2005) se mostrou bastante fértil para a construção dos dados desta pesquisa, e é especialmente nos argumentos desse autor que me coloco para pensar a autonomia docente. Embora aborde esse conceito no quadro mais geral da administração pública e da autonomia das escolas, entendo que me fornece elementos relevantes para pensar a tensão autonomia/controle no trabalho docente, pois considero que é no contexto de gestão dos sistemas e redes de ensino e das escolas que se concretiza maior ou menor margem de autonomia no trabalho dos professores. Em outras palavras, falar de autonomia docente, a meu ver, quer no público quer no privado, implica pensar em um lugar concreto onde essa autonomia se realiza, na relação com os contextos de trabalho. Portanto, a partir das reflexões do autor, passarei a evidenciar alguns princípios levantados por ele, que servem de base para as minhas análises sobre a autonomia dos professores nas redes estudadas.

Barroso (2005), no amplo contexto das reformas que emergem em alguns países já nos anos 80, chama a atenção para o fato de terem várias dimensões (política, econômica, administrativa etc.) não uniformes, apresentando variações, segundo os países em que são aplicadas, e diferindo quanto ao papel que o Estado deve manter ou não em relação ao serviço público. O referido autor afirma que tais reformas

[...] evoluíram desde uma perspectiva mais centrada na distribuição de poderes entre os vários níveis de administração (descentralização), a uma perspectiva mais centrada na alteração dos processos de decisão (“nova gestão pública”), até às perspectivas mais radicais de liberalização e privatização do sector público (lógica de mercado). Hoje em dia, estas perspectivas coexistem e influenciam de vários modos as “reformas estruturais” nos sectores onde é mais presente a intervenção do Estado, em particular, no domínio das políticas sociais. (BARROSO, 2005, p. 93)

Essas medidas são influenciadas por tendências “gerencialistas” porque reduzem problemas da administração, que são mais gerais e complexos, a problemas de gestão, transferindo para o nível local questões muito mais abrangentes.

Quando se trata da questão da autonomia das escolas e da gestão local, Barroso destaca que esse debate tem-se polarizado em torno de dois paradigmas apresentados como únicas alternativas possíveis. De um lado, a administração centralizada e hierarquizada e, de outro, o mercado concorrencial, autônomo e descentralizado. Nesse caso, existiriam três situações possíveis: os que permanecem no modelo centralizado; os que já o abandonaram e adotaram o modelo de mercado; e os que estão em processo, rumo ao mercado. O que o autor defende, e eu também me coloco nesta perspectiva, é que a realidade é mais complexa e, portanto, não se esgota, nem pode ser entendida nessa perspectiva binária. Existem outras alternativas para a educação pública. No contexto de uma proposta feita para o Estado Lusitano, desenvolve algumas reflexões sobre a autonomia das escolas e propõe princípios para pensá-la no quadro do sistema nacional de ensino. Reforça a ideia de que a autonomia não pode ser imposta às escolas, pois isso contraria o próprio conceito de autonomia. Assim, afirma que esta deve ser uma possibilidade para as escolas que desejarem concretizá-la. Por meio do que denomina “contratos de autonomia”, as escolas selecionariam as

atribuições, responsabilidades e competências que poderiam assumir, adequadas à sua realidade e ao tipo de autonomia que desejam. Não se trata de sugerir a transposição de uma proposta para a(s) nossa(s) realidade(s), mas de captar alguns princípios da ideia de autonomia desenvolvida pelo autor, pertinentes para as análises desta investigação.

O conceito de *autonomia construída* – em oposição ao de autonomia decretada – é bastante instigante e é nos pilares descritos adiante que ele se constrói. Se, etimologicamente, o conceito de autonomia relaciona-se ao autogoverno e ao direito dos indivíduos ou organizações de se orientarem por regras próprias, Barroso (2005) chama a atenção para o fato de que autonomia não significa independência. Assim, afirma que autonomia é um conceito relacional, marcado por uma relatividade. Relacional porque é fruto de um sistema de interdependências e de relações, situado, portanto, em um contexto de forças. E relativo porque há maior ou menor margem de autonomia em relação a alguma coisa; há autonomia para decidir sobre algumas coisas e não sobre outras. Nas palavras de Barroso, “a autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis” (BARROSO, 2005, p. 108).

Nesse entendimento, falar da administração de escola pública – e eu diria também de privada – implica pensar que a autonomia das escolas é sempre relativa e se forja em um contexto de interdependências, nas quais estão presentes diversas instâncias, desde o nível do Ministério da Educação, até os níveis mais locais, passando pelos “saberes, competências e direitos profissionais dos professores” (BARROSO, 2005, p. 108).

No quadro de uma autonomia construída, entende-se que a autonomia das escolas não pode acontecer apenas do ponto de vista formal/legal de transferir *a priori* para a escola competências, atribuições e responsabilidades da administração. O autor pontua que isso pode gerar uma visão determinista da mudança, incapaz de promover alterações nas estruturas e nas pessoas, rumo a uma prática mais autônoma. Ressalta também que esses decretos que “instituem” a autonomia das escolas, muitas vezes, não passam de uma falácia, posta em terra por normas reguladoras que condicionam a gestão e o funcionamento das escolas e, eu diria mais especificamente, o trabalho dos professores. Vive-se, portanto, no quadro de muitas políticas reformistas, essa ambiguidade.

O que está em jogo, portanto, não é o outorgamento, mas a construção de uma autonomia, sempre na tensão própria de um campo de forças, que sofre influências do governo, das escolas, dos professores, dos pais, da sociedade em geral. Nessa visão, a autonomia não pré-existe aos indivíduos. Ao contrário, é resultado da negociação entre diversas lógicas de ação e interesses, que são constantemente geridos e colocados em jogo. Em consequência disso, é necessário criar condições para que seja construída em cada escola, segundo os contextos locais, sem que isso signifique uma pulverização das escolas e o fim dos sistemas públicos de ensino. Cabe salientar que esse conceito de autonomia construída não deve ser compreendido como um “aligeiramento” das responsabilidades do Estado. Ao invés disso, trata-se de preservar e reforçar o papel do Estado regulador, cabendo a este criar condições favoráveis para que as próprias escolas e seus profissionais possam dispor de possibilidades de participação na decisão de seus objetivos, organização, programação de atividades, gestão de financeira, avaliação etc.

Decorrente da ideia de que a autonomia construída não pré-existe à ação dos indivíduos, compreende-se que ela é uma expressão da unidade social, que é a escola, e, conseqüentemente, construída social e politicamente pela interação dos diferentes agentes, em um determinado contexto. A dimensão social do conceito de autonomia construída remete à ideia de que não é possível pensá-la sem dar aos seus agentes a possibilidade de desenvolverem suas próprias estratégias de atuação e de trabalho, de modo a atuarem na convergência de seus interesses individuais e de grupo, decidindo sobre finalidades, organização e funcionamento do estabelecimento de ensino. Dessa forma, faz-se fundamental para pensar a construção da autonomia no trabalho dos iniciantes, o fato de que não existe autonomia relativa da escola sem o reconhecimento da autonomia de seus membros. Ou seja, não é possível pensar a autonomia do professor e do seu trabalho fora dos contextos em que este se realiza, e uma escola com maior margem de autonomia tem que ser pensada dentro da construção coletiva da ação autônoma e organizada de seus membros. Como o próprio Barroso assevera,

[...] uma política destinada a reforçar a autonomia das escolas não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem

de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam simultaneamente, “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental, e de que se destacam a equidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento. (BARROSO, 2005, p. 110)

Como é possível notar no trecho acima, a autonomia construída não tem fim em si mesma, ela deve ter compromisso com a melhoria da aprendizagem, com a equidade e a democraticidade do serviço prestado. Não se trata de concedê-la às escolas, mas de reconhecê-la em prol da aprendizagem dos alunos.

Por fim, um último princípio a destacar é que, como é construída, essa autonomia pode ser aprendida. Autonomia se aprende. O reforço da autonomia das escolas implica mudanças na cultura das organizações, na organização do trabalho e nas pessoas, e, para tanto, a formação tem papel fundamental. Sendo assim, que papel desempenham as formações de que participam essas iniciantes? Contribuem em algum aspecto para reforçar a autonomia das escolas e dos professores?

Os dispositivos de regulação do Estado podem favorecer ou não o desenvolvimento de uma autonomia construída. Sendo assim, que papel eles vêm desempenhando no caso das iniciantes que participaram dessa pesquisa? Nota-se, ao longo do tempo, que políticas reformistas vêm variando apenas a forma de controlar. Ora colocam acento no controle dos processos, ora colocam acento no controle dos produtos. Assim, pode-se perguntar onde está o acento no trabalho das depoentes, que marca o desenvolvimento da sua prática. Que autonomia relativa é essa que elas têm para a realização da prática pedagógica?

Embora o sistema de ensino e a instituição escolar apresentem muitas características estáveis, que organizam o trabalho docente (TARDIF e LESSARD, 2011), não é possível considerar que as redes e as escolas são iguais, pois há também muitos aspectos específicos e realidades distintas de trabalho para o professor. Nessa perspectiva é que optei por estudar professores de diferentes instituições e redes de ensino, a fim de poder indagar: qual a influência da organização escolar ou da rede na socialização de iniciantes? Como se dá a inserção do professor em início de carreira em diferentes redes e unidades escolares? Há de fato diferenças marcantes entre as redes e/ou entre os estabelecimentos, que distinguem o modo de socialização desses docentes? Caso a

resposta seja afirmativa, que diferenças são essas existentes entre as redes de ensino ou nas organizações escolares que influenciam, favorecendo ou não, a inserção e a autonomia desses docentes na profissão? Há algum indício entre os professores estudados que nos permita questionar as categorias já confirmadas e conhecidas na literatura sobre o período inicial da docência? Enfim, a partir de depoimentos de professores iniciantes construo esse objeto privilegiando uma perspectiva relacional.

Os referenciais abordados serviram para me auxiliar a apreender e interpretar as narrativas das professoras sobre a realidade que vivenciam nesse início de profissão. Todavia, ao considerar a teoria como hipótese, tal como Brandão (2010), não descarto a possibilidade de outras leituras, e reconheço a provisoriidade e a limitação próprias a toda construção de conhecimento, na concepção “de verdade como processo”.